

Att uttrycka det man (inte) kan

**Förekomst av kompensatoriska kommunikationsstrategier i
finska gymnasisternas texter**

Pirita Ruokonen

Tammerfors universitet

Enheten för språk, översättning och litteratur

Nordiska språk

Avhandling pro gradu

Maj 2014

TAMPEREEN YLIOPISTO

Pohjoismaiset kielet

Kieli-, käännös- ja kirjallisuustieteiden yksikkö

RUOKONEN, PIRITA: Att uttrycka det man (inte) kan. Förekomst av kompensatoriska kommunikationsstrategier i finska gymnasisternas texter

Pro gradu -tutkielma, 79 sivua + liitteet (2 sivua)

Toukokuu 2014

Tässä pro gradu –tutkielmassa käsitellään korvaavien kommunikaatiostrategioiden käyttöä suomenkielisten lukiolaisten kirjoittamissa ruotsinkielisissä teksteissä. Tutkimusaineiston muodostavat 50 eri oppilaiden kirjoittamaa tekstiä, joista 25 on kirjoitettu lukion ensimmäisellä ja 25 lukion viimeisellä ruotsin kurssilla. Oppilaiden kielellinen taso määritellään tutkimuksessa siten, että ensimmäisen kurssin oppilaiden kielellinen taso on heikompi verrattuna lukion viimeistä kurssia suorittaviin oppilaisiin, joskin oppilaiden välillä ilmenee yksilöllisiä tasoeroja.

Tutkimuksen tavoite on selvittää, kuinka paljon lukiolaisten teksteissä esiintyy erilaisia korvausstrategiatyyppejä, joiden luokitteluperusteena käytetään Faerchin ja Kasperin taksonomiaa vuodelta 1983. Tutkimuksessa tarkastelu kohdistuu kielen leksikaaliseen tasoon. Tutkielmassa selvitetään, mitä strategioita oppilaat käyttävät ja missä yhteyksissä, sekä onko strategioiden käytössä oppilaiden kielellisestä tasosta johtuvia eroja. Lisäksi tarkastellaan, kuinka menestyksekkäästi oppilaat käyttävät eri korvausstrategioita.

Tutkimuksen mukaan lukiolaisten käyttämiä korvausstrategioita ovat koodinvaihto, transferi (siirtovaikutus), parafraasi (kuvailustrategia), yleistys, uuden sanan muodostus sekä yhteistoiminnallinen strategia. Tutkimuksen aineistossa yleisimpiä ovat parafraasi, transferi ja yleistys. Parafrasaa käytetään parhain tuloksin ymmärrettävyyden näkökulmasta. Eri strategioiden käyttö vaikuttaa ainakin osittain riippuvan oppilaiden kielitasosta. Korkeamman kielitason oppilaat käyttävät enemmän oppijankieleen pohjautuvia strategioita kun taas alhaisemman kielitason oppilaat käyttävät enemmän äidinkieleensä suomeen sekä englantiin perustuvia strategioita, erityisesti transferia.

Tutkimus osoittaa, että lukiolaiset onnistuvat hyvin ilmaisemaan itseään kielitaidossa ja sanavarastossa ilmenevistä puutteista huolimatta erilaisia korvausstrategioita hyödyntäen. Siksi näiden käyttöön tulee kannustaa myös kielenopetuksessa.

Asiasanat:

kommunikationsstrategier, kompensatoriska genomförandestrategier, skriftlig kommunikation, andraspråksinläring, främmandespråksinläring

Innehåll

1	INLEDNING	6
1.1	Syfte och avgränsning	9
1.2	Disposition.....	13
1.3	Material och metod	14
1.4	Validitet och reliabilitet	18
2	TEORETISK BAKGRUND	20
2.1	Skriftlig kommunikation, skrivande och skrivuppgifter.....	21
2.2	Kommunikativ kompetens	23
2.3	Språkinläring och interimspråk	25
2.4	Kommunikationsstrategier	29
2.5	Kompensatoriska strategier.....	32
3	TIDIGARE FORSKNING I ÄMNET	34
3.1	Strategier i spontant tal	35
3.2	Strategier i färdigt utformade uppgifter	37
4	KOMMUNIKATIONSSTRATEGIERNA I UNDERSÖKTA ELEVTEXTERNA	39
4.1	Förekomst av undersökta strategier	40
4.2	Förekomst i texterna skrivna av elever i kurs 1	42
4.3	Förekomst i texterna skrivna av elever i kurs 7	43
4.4	Kodväxling.....	44
4.5	Transfer	46

4.6 Strategier baserade på interimspråket.....	50
4.6.1 Generalisering	50
4.6.2 Parafras	53
4.6.3 Nybildning.....	55
4.7 Kooperativa strategier	57
4.8 Jämförelse mellan kurs 1 och 7	58
4.9 Sammanfattning av användning av olika strategier.....	59
 5 SAMMANFATTANDE DISKUSSION	 61
 5.1 Kommunikationsstrategiernas förekomst i materialet	 61
5.2 Faktorer som påverkar elevernas val av strategi.....	63
5.3 Nivåns betydelse för användning av kommunikationsstrategier	65
5.4 Hur effektiv är användningen av olika strategier?.....	67
5.5 Risktagare och icke-risktagare.....	69
5.6 Avslutande reflektioner	71
5.7 Förslag på vidare forskning i ämnet	73
 LITTERATUR	 75
 BILAGA 1. INSTRUKTIONERNA FÖR UPPGIFTEN	 80
 BILAGA 2. EXEMPEL PÅ ELEVTEXTER	 81
 Elev i kurs 1	 81
Elev i kurs 7	81

Tabeller

TABELL 1	VAL AV ÄMNET	16
TABELL 2	ANVÄNDNING AV KOMMUNIKATIONSSTRATEGIER.....	39
TABELL 3	FÖREKOMST AV STRATEGIER I KURS 1 OCH 7	41
TABELL 4	FÖREKOMST AV STRATEGIER I KURS 1	42
TABELL 5	FÖREKOMST AV STRATEGIER I KURS 7	43

1 Inledning

"When learners cannot find the word or expression needed, the choices open to them are to give up completely, to reduce the original communicative intention, or try to solve the problem by making creative use of the communicative resources available."
(Faerch m. fl. 1984:154.)

Alla som har kommunicerat på ett språk som man inte behärskar fullständigt vet hur det känns när det ibland uppstår problem i kommunikationen. Vi vill säga någonting men kan inte komma på det rätta ordet eller uttrycket. Då kan vi i stället för att inte säga någonting alls försöka beskriva saker och ting på något sätt, ta till vårt modersmål eller ett annat främmande språk eller använda kroppsspråket.

Som tonåring var jag på klassresa i Tyskland. Vi bodde i tyska värdfamiljer och trots att jag hade läst tyska i många år så uppstod ibland problem i kommunikationen. En kväll ville jag tala om för värdfamiljen att jag hade upptäckt en fästing som bitit sig fast men vår guide hade tagit bort den. Jag kunde inte komma på ordet för fästing på tyska och sade därför i stället: "Ich hatte heute einen Festingen". Då visste jag inte att jag hade använt mig av en särskild *kommunikationsstrategi* (för definition se avsnitt 2.4) för att nå mitt kommunikativa mål. Olika kommunikationsstrategier används dagligen av såväl första-, andra- som främmandespråkstalare för att lösa problem som uppstår i kommunikationen. Att värdfamiljen i det här fallet inte genast förstod vad jag menade är en annan sak.

I dagens samhälle är det typiskt att människor kommunicerar över språk-, kultur- och riksgränser. Därför förespråkas i dag på många håll en kommunikativ språkförmåga. Elever som deltar i andraspråksundervisningen eller undervisning i ett främmande språk får lära sig att

behärska olika kommunikativa situationer, både i tal och i skrift. Här spelar olika kommunikationsstrategier en viktig roll. Kommunikationsstrategier erbjuder alternativa vägar när en väg visar sig vara oframkomlig på grund av att språkkunskaperna inte räcker till. En kommunikationsstrategi kan till exempel innebära att man bildar ett nytt ord med hjälp av källspråket. Det kan också innebära att man i stället övergår till att kommunicera med gester eller att man ber samtalspartnern om hjälp.

Målsättningen med språkundervisningen är att eleverna når upp till en fungerande språkbehärskning (Hyltenstam & Wassén 1984:12). Språkundervisningen har traditionellt betonat den formella kunskapen och anknytningen till ett levande innehåll har ofta saknats (Jaakkola 1997:58, Malmberg 2001:16). Den så kallade grammatik- och översättningsmetoden dominerade i århundraden och lade fokus på språkets form och grammatik, man trodde att språket lärs in genom att studera ordlistor och grammatik (Ellis 1997:5, Tornberg 2005:27). Men om orden och fraserna lärs in utan att knytas till ett meningsfullt sammanhang får eleverna sällan en språkupplevelse om vad de själva kan ha för användning av språket (Eriksson 1990:49–50.) Nya forskningsresultat utifrån teorier om språkinläring har fått didaktiska konsekvenser och man har bland annat insett att man inte kan undervisa enligt metoder som bygger på passivitet och formella övningar. Modern forskning har bidragit till att man ser individens eget språkskapande som resurs i språkundervisningen som ska ske i meningsfulla sammanhang där eleven har den aktiva rollen. (Hägerfelth 1998:138–139, Sigurd & Håkansson 2007:154.)

År 2001 publicerade Europarådet (Council of Europe) *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment (CEFR)*, utgiven 2009 på svenska under namnet *Gemensam europeisk referensram för språk: lärande, undervisning och bedömning* (GERS 2009). CEFR är en riktlinje för att beskriva färdigheter inom främmande språk och betonar språkets roll som kommunikationsmedel. CEFR utvecklades för att vara grund till den moderna språkundervisningen i Europa och används till exempel vid utarbetande av läroplaner, så även i Finland.

Enligt riktlinjerna för undervisningen i svenska i *Grunderna för gymnasiets läroplan 2003* bör målet för språkundervisningen vara kommunikativ kompetens (för definition se avsnitt 2.2). Undervisningen ska utveckla de studerandes färdigheter i interkulturell kommunikation. (Utbildningsstyrelsen 2003:94.) Med tanke på kommunikationsstrategiernas viktiga roll i kommunikation, framförallt för andraspråkslärare, borde användningen av dessa uppmuntras i språkundervisningen. Kommunikationsstrategier ger språkinlärare verktyg till en lyckad kommunikation och en möjlighet att överträffa sina språkliga kunskaper. Språkinlärare som uppmuntras att använda kommunikationsstrategier kan bli kreativa språkanvändare och lär sig att inte ge upp när problem uppstår.

Forskningen har hittills koncentrerar sig på användning av kommunikationsstrategier i muntlig kommunikation (jfr kapitel 3). Där är tempot ofta högt och det finns risk för att kommunikationen störs eller helt avbryts om talaren stöter på problem som hon inte kan lösa med hjälp av någon kommunikationsstrategi. Vid skriftlig kommunikation blir liknande avbrott inte lika tydliga, förutsatt att skribenten lyckas lösa problemet på ett eller annat sätt. Kommunikationsstrategier spelar dock även här en viktig roll. Skribenten har ett budskap som ska förmedlas, skillnaden är att interaktionen nu är fördröjd. Skribenten måste hitta ett sätt att kommunicera så att mottagaren direkt förstår, utan möjligheten att ställa motfrågor. Vad finns det då för möjligheter om man till exempel saknar ett viktigt ord? Det går inte, som i den muntliga kommunikationen, att använda kroppsspråket eller att vänta på att samtalspartnern ska komma till hjälp. I stället måste man tillgripa andra strategier.

Hur finska gymnasieelever hanterar detta intresserar mig som blivande svensklärare. Jag vill undersöka om de har strategier för att beskriva ord som de saknar i sitt ordförråd och i så fall vilka? Syftet med min undersökning är alltså att ta reda på hur finska gymnasieelever använder *kompensatoriska kommunikationsstrategier* (för definition se avsnitt 2.4 och 2.5) i skriftlig kommunikation på svenska. Jag undersöker vilka strategier de använder, i vilka kontexter de använder olika strategier och om det finns några skillnader i användandet beroende på vilken språklig nivå eleverna befinner sig på.

Jag har valt att undersöka kommunikationsstrategier i skriftlig kommunikation av flera anledningar. Den skrivna texten skiljer sig från den talade på så vis att det finns mer tid för planering. Vid muntlig kommunikation måste inläraren snabbt åtgärda de språkliga problem som uppstår i kommunikationen för att samtalet inte ska avbrytas. Vid skriftlig kommunikation har inläraren tid och möjlighet att välja strategi i större utsträckning, förutsatt att inläraren vet hur hon ska bära sig åt. Inläraren får dock ingen direkt återkoppling på kommunikationen.

Skriftlig kommunikation är också speciell i det avseendet att det inte är möjligt att använda så kallade icke-språkliga kommunikationsstrategier, som kroppsspråk och minspel. Jag anser dessutom att det är extra intressant att studera användningen av kommunikationsstrategier i skrift eftersom det så sällan är gjort. Som jag tidigare nämnt har forskningen hittills fokuserat på kommunikationsstrategier i muntlig kommunikation, vilket lämnar ett stort utrymme för studier av kommunikationsstrategier i skrift. Det är visserligen svårare att iaktta och avgränsa kommunikationsstrategierna i skrift än i tal men min hypotes är att kommunikationsstrategierna även förekommer i skrift och är ett intressant fastän också utmanande fenomen att undersöka.

1.1 Syfte och avgränsning

Syftet med min undersökning är att ta reda på hur finska gymnasieelever, som läser B1-svenska, dvs. medellång lärokurs i svenska på gymnasiet, använder *kompensatoriska kommunikationsstrategier* i skriftlig kommunikation på svenska. Jag undersöker vilka strategier de använder, i vilka kontexter de använder olika strategier och om det finns några skillnader i användandet beroende på vilken språklig nivå eleverna befinner sig. Elevernas språkliga nivå avgörs av den kurs de läser. I undersökningen medverkar elever i kurs 1, den första på gymnasiet, samt elever i kurs 7, den sista fördjupande kursen på gymnasiet. Jag undersöker

också hur framgångsrika eleverna är i sin användning av kompensatoriska kommunikationsstrategier. Nedan följer uppsatsens fyra frågeställningar:

- I vilken utsträckning förekommer de *kompensatoriska kommunikationsstrategierna* *kodväxling, transfer, generalisering, parafras, nybildning* och *kooperativa strategier* i elevernas texter?
- Finns det skillnader i hur framgångsrika de olika strategierna är för att nå ett kommunikativt mål¹, och i så fall, vilken strategi används med bäst resultat? Här avses om det tydligt framgår vad eleven menar samt om det allmänna intrycket av texten påverkas av strategin, till exempel genom att den förändrar stilnivån.
- Har elevernas språkliga nivå (dvs. vilken kurs de läser) någon betydelse för valet av strategi?
- Har elevernas språkliga nivå någon betydelse för hur framgångsrika eleverna är i användandet av kommunikationsstrategier?

Jag utgår i denna undersökning från Faerch och Kaspers definition av en kommunikationsstrategi som en potentiellt medveten plan för att lösa vad som för en individ framstår som ett problem när det gäller att nå ett visst kommunikativt mål (Faerch & Kasper 1983:36). Jag ser många fördelar med denna definition. Den är klar och tydlig och den betonar det faktum att strategierna är problemorienterade. De används enbart när individen uppfattar ett problem när det gäller att nå ett kommunikativt mål. Vidare betonar Faerch och Kasper individen i definitionen. Det är individens egen uppfattning om vad som utgör ett problem som är avgörande för användandet av kommunikationsstrategier. (Faerch & Kasper 1983:31–36.)

Att Faerch och Kasper ser en kommunikationsstrategi som en potentiellt medveten strategi innebär att också inläraren själv skulle genom reflektion över sitt eget uttryck bli medveten om att det använda uttrycket inte är det normala i *målspråket*, dvs. i det språkliga systemet som är målet för inläringen (se Abrahamsson 2009:14). Att det är en potentiellt medveten strategi innebär alltså inte att inläraren medvetet väljer att använda den när det uppstår ett problem. (Faerch & Kasper 1983:31–36.) Utgångspunkten i min avhandling och i analysen är att det är omöjligt att tala om vad som händer inuti en språkinlärare då hon upplever ett

¹ Se vidare nedan i samma avsnitt där jag diskuterar förståelsefrågan och motiverar mitt mottagarperspektiv.

problem och känna igen att det varit ett problem, men att man kan betrakta och tolka hur den kommunikativa strategin hon valt fungerar vid användningen.

Det finns flera olika taxonomier för kommunikationsstrategier, men jag har valt att använda mig av Faerch och Kaspers taxonomi och klassificering av de olika kommunikationsstrategierna som utgångspunkt för min analys (Faerch & Kasper 1983:38–53, se avsnitt 2.4 och 2.5.), eftersom jag anser deras indelning vara lämplig att tillämpa på det skriftliga språket. Faerch och Kasper beskriver kompensatoriska kommunikationsstrategier som strategier som är ämnade att lösa problem som uppstår i planeringsfasen på grund av otillräckliga språkliga resurser (Faerch & Kasper 1983:46). Jag forskar enbart i kompensatoriska genomförandestrategier, eftersom det är dessa strategier som kan antas vara synbara i skriftlig kommunikation.

De kompensatoriska kommunikationsstrategier som jag studerar är:

- Kodväxling
- Transfer
- Generalisering
- Parafras
- Nybildning
- Kooperativa strategier

Faerch och Kasper nämner även omstrukturering som en kompensatorisk strategi (Faerch & Kasper 1983:50; se avsnitt 2.5 för en närmare beskrivning). Jag har dock valt att inte inkludera denna strategi i undersökningen eftersom jag för att upptäcka den hade behövt undersöka flera versioner av elevtexterna. Vid skriftlig kommunikation finns, till skillnad från vid muntlig kommunikation, möjligheten att göra omstruktureringar utan att de syns i slutresultatet, till exempel genom att radera det påbörjade yttrandet och börja om på nytt. Jag undersöker i denna undersökning inte heller icke-språkliga kompensatoriska strategier, som är en viktig del av muntlig kommunikation men inte syns i skriftlig kommunikation.

Faerch och Kasper (1983:45) nämner att de problem som kan lösas med hjälp av kompensatoriska kommunikationsstrategier kan uppkomma på alla nivåer i språket. Jag koncentrerar mig dock framförallt på den lexikala nivån eftersom jag tror att eleverna mest använder

kommunikationsstrategier i skrift för att kompensera sina bristfälliga kunskaper i ordförrådet.

Två av undersökningens frågeställningar handlar om hur framgångsrika de olika strategierna är samt hur framgångsrika eleverna är i sin användning av dem. För att en strategi ska räknas som framgångsrik avses här först och främst förståelsen av den. Eftersom texterna enligt uppgiftsinstruktionerna är avsedda för en svensk mottagare har jag låtit en helt svenskspråkig person som bor i Stockholm och inte kan finska läsa igenom elevtexterna och markera de ställen som hon anser vara problematiska att förstå eller avvika alltför mycket från målspråket normer och de ställen där hon märker att eleven inte använt det mest korrekta uttrycket men som hon ändå kan förstå utan svårigheter. En strategi som är möjlig att förstå och som inte öppnar för några missförstånd eller tolkningsmöjligheter är en lyckad strategi. Om strategin påverkar det allmänna intrycket av texten negativt, till exempel genom att avvika väsentligt från målspråkets regler eller genom att drastiskt förändra stilnivån, är en strategi och dess användning mindre lyckad. Detta kriterium räknas dock som mindre viktig än förståelsen om budskapet går att förstå.

Ytterligare så behandlar två frågeställningar eventuella skillnader mellan elever som befinner sig på olika språkliga nivåer. Här avses eleverna som läser kurs 1 som en lägre nivå och eleverna som läser kurs 7 som en högre nivå. I beräkningarna tas här ingen hänsyn till eventuella individuella skillnader. Med tanke på antalet kurser som skiljer eleverna åt kan man dock utgå ifrån att eleverna i kurs 7 har ett mer utvecklat *interimspråk* (för definition se avsnitt 2.3) än eleverna i kurs 1. Detta är även intrycket hos läraren, som undervisar båda grupperna och har trettio års erfarenhet av undervisning.

1.2 Disposition

Avhandlingen är disponerad på följande sätt. I det inledande kapitlet går jag efter en kort bakgrund till ämnet igenom avhandlingens syfte och avgränsning samt bakomliggande frågeställningar. Efter dispositionen presenteras undersökningens material och metod, och till slut diskuteras validitet och reliabilitet.

I kapitel två presenteras de teorier som ligger till grund för avhandlingen och de viktigaste begreppen i studien. De begrepp som definieras i kapitel två är: *skriftlig kommunikation* (se avsnitt 2.1), *kommunikativ kompetens* (se avsnitt 2.2), *språkinläring* och *interimspråk* (se avsnitt 2.3), *kommunikationsstrategier* (se avsnitt 2.4.) och vidare *kompensatoriska strategier* (se avsnitt 2.5). Jag anser det vara viktigt att först redogöra för terminologin som används i texten för att läsaren på bästa möjliga sätt kan följa och förstå analysen av materialet. I avsnitt 2.1 diskuteras även de skriftliga uppgifternas roll och natur i svenskundervisning på gymnasiet. I kapitel tre presenteras tidigare forskning i ämnet som jag ansett vara intressant att jämföra min undersöknings resultat med.

I kapitel fyra redovisas undersökningens resultat, både kvantitativt och kvalitativt. Resultatet diskuteras mer ingående i kapitel fem, där det också kopplas till resultat från tidigare undersökningar. I kapitel fem diskuteras också kommunikationsstrategiernas betydelse i språkundervisningen och ges förslag på vidare forskning i ämnet.

1.3 Material och metod

I detta avsnitt presenteras först forskningsmaterialet samt hur det samlats in, därefter undersökningsmetoden. Undersökningsmaterialet är en korpus bestående av 3531 ord. Korpusen omfattar 50 texter skrivna av finska gymnasister som läser svenska som andra inhemska språk i Tammerfors. Samtliga läser svenska som B1-språk, det vill säga de har börjat läsa svenska i sjunde klass i grundskolan. B1-lärokursen är den obligatoriska lärokurs i svenska som vanligen påbörjas i sjunde klass i grundläggande utbildningen, om inte eleven börjat med A-lärokursen i svenska på lågstadiet som obligatoriskt eller frivilligt ämne (Utbildningsstyrelsen 2003:94).

De flesta elever vars texter ingår i undersökningen har läst engelska som A1-språk, det första främmande språk som man läser i grundskolan, sedan tredje klass, några tyska eller franska. Texterna är skrivna av elever som läser första respektive sista året på gymnasiet. 25 av texterna är skrivna av elever som läser kurs 1, den första kursen på gymnasienivå, och 25 av texterna är skrivna av elever som läser kurs 7, den sista kursen innan studentexamen. Kurs 1 är obligatorisk medan kurs 7 är frivillig.

I skolkontexten använder man begreppet främmande språk för sådana språk som varken är språkinlärares modersmål eller någotdera av de inhemska språken. Eftersom Finland har två nationella språk, finska och svenska, använder man benämningen svenska som andra inhemska språk i språkundervisningen i stället för begreppet främmande språk. Trots att svenskan är ett officiellt språk i Finland är svenska som andra inhemska språk till sin karaktär lika främmande för språkinlärarna som vilket som helst annat främmande språk. (Toropainen 2008:12). Eleverna i undersökningen uppger att de framförallt umgås med finskspråkiga personer men att de ibland hör svenska på staden eller på tv eller radio. Tammerfors är en finskspråkig stad med en liten svenskspråkig minoritet men svenskan är dock inte ett språk som eleverna ofta kommer i kontakt med i vardagen, bortsett från i undervisningen.

Svenska som andra inhemska språk är ett obligatoriskt ämne från och med sjunde klass i grundskolan och genom hela högstadiet, det vill säga klasserna 7, 8 och 9 i grundskolan. Innan sjunde klass är svenska ett valbart ämne, men alla elever i undersökningen har börjat svenskan först i sjunde klass.

Uppsatserna anses vara ett bra emått för att testa elevernas kommunikativa kompetens i skrift (Linnarud 1993:113). Detta är grunden till att undersökningens material utgörs av autentiska elevtexter som är skrivna i skolan utan hjälpmedel. Det är inte helt oproblematiskt att avgöra vilken typ av språkliga uppgifter som svarar mot finska gymnasisters bruk av svenska utanför klassrumskontext, eftersom de sällan skriver texter på svenska utanför skolan. Men även om texterna representerar en oäkta situation jämfört med skriftlig kommunikation utanför skolundervisning representerar de en äkta skrivsituation i skolan och kan på det viset anses vara autentiska. (Toropainen 2008:25, 27; Green-Vänttinen & Rosenberg-Wolff 2008:57). Jag har valt uppsatsämnena tillsammans med elevernas lärare utifrån det kriterium att de testar elevernas kommunikativa förmåga i ett praktiskt sammanhang.

Texterna är skrivna i kurs 1 som slutprov för att ge läraren vägledning i betygssättningen. Eleverna skrev texten som en del i ett slutprov, som också testade läsförståelse, ord- och grammatikkunskaper. Den sammanlagda tidsåtgången var satt till max tre timmar. Eleverna i kurs 7 skrev texterna som en del i preliminärprovet inför studentexamen, men provet bestämde även betyget för kursen. Den sammanlagda tidsåtgången var satt till fyra timmar.

Eleven fick inför skrivuppgiften fritt välja det ämne av tre följande som tilltalade henne mest: att skriva ett brev till en elev på en svensk vänskola och berätta om sin vardag, att skriva ett brev till en svensktalande familjebekant i Sverige och berätta om sin tid på gymnasiet, eller att skriva om en fiktiv konstresa de gjort till Paris, och berätta bland annat vilka museer som de besökt och hurdana tavlor de sett. Alla skrivalternativ instruerades på finska. Instruktionerna finns att läsa i slutet av denna avhandling (bilaga 1).

Alla texter skulle skrivas i form av brev, e-post eller vykort. Eleverna skrev alltså inte bara för att producera en text, hurdan text som helst, utan hade enligt instruktionerna för den valda uppgiften ett meddelande som ska förmedlas (kommunikativ funktion). Sålunda kan

det anses vara en autentisk skrivuppgift. Eleven skulle oberoende av sitt val skriva en sammanhängande text på svenska omfattande ungefär 70 ord.

Eleverna valde mellan olika alternativ enligt följande:

Tabell 1 Val av ämnet

<i>Ämne</i>	<i>Alla (antal)</i>	<i>Alla (%)</i>	<i>Kurs 1 (antal)</i>	<i>Kurs 1 (%)</i>	<i>Kurs 7 (antal)</i>	<i>Kurs 7 (%)</i>
Vardag	19	38	15	60	4	16
Gymnasium	15	30	7	28	8	32
Konstresa	16	32	3	12	13	52
Totalt	50	100	25	100	25	100

Samtliga elevtexter i materialet är godkända för användning av skribenterna själva. Eleverna fick innan de godkände användningen av texterna information om hur texterna skulle komma att användas. Jag var själv på skolan för att berätta om undersökningen. Eleverna fick veta att deras text, tillsammans med ett femtiotal andra texter, skulle utgöra materialet i min pro gradu avhandling vid Tammerfors universitet. Eleverna fick information om att både de själva och deras texter är anonyma, liksom skolans namn. Vid mötet hade alla möjlighet att ställa frågor och säga ja eller nej till att deras text kom med i undersökningen. I båda grupperna har alla elevtexter godkänts för användning i undersökningen och samtliga texter ingår i materialet. Jag har renskrivit de handskrivna texterna på dator, och två texter finns med som exempel (bilaga 2) i slutet av avhandlingen.

I denna undersökning används undersökningsmetoder både av kvantitativa och kvalitativa slag. Anledningen till att jag använder båda är att jag undersöker både vilka kommunikationsstrategier som används med hjälp av statistiska metoder och med kvalitativa metoder hur strategierna används. Tyngdpunkten läggs dock på den kvalitativa delen av undersökningen där användning av olika strategier beskrivs med hjälp av exempel.

I den kvalitativa delen använder jag en analysmetod som bygger på *performansanalys*. Performansanalys hade mycket stor vikt i språkinlärningsstudier i USA på 1970-talet då man började analysera inlärares totala produktion. Performansanalysens ändamål är att ge en omfattande helhetsbild av inlärares språkutveckling och språkkunskaper i andraspråket i kontrast till felanalys, dvs. man analyserar drag i språkinlärares språkbeteende utan begränsning till felperspektivet (Ellis 1990:46, Hammarberg 2004:34, Sigurd & Håkansson 2007:151.) Performansanalysen bygger på interimspråksteorin och tar fasta på att analysera i vilken fas eleven befinner sig i sin utveckling på andraspråket (Abrahamsson & Bergman 2005:35–36).

Enligt Chomsky (1965:4) betyder performans en kommunikativ förmåga i en viss situation, det vill säga färdighet att använda språket antingen i tal eller i skrift i olika situationer. Man kan ha brister i språkkunskaper men trots det våga använda språket och nå sitt kommunikativa mål, något som kallas för *strategisk kompetens* (för definition se avsnitt 2.2). Canale och Swain (1980) definierar strategisk kompetens som verbala och icke-verbala strategier som inlärares använder för att kunna kommunicera trots brister i språkets regler och ordförråd (Canale & Swain 1980:6, 28–31). Den strategiska kompetensen kan anses vara särskilt viktig för andraspråksinlärare när det finns brister i övriga kompetensen. Ibland måste inlärares ta risker och ta till olika strategier för att få fram sitt budskap. Därmed kan kommunikationsstrategierna anses vara en väsentlig delkomponent i den strategiska kompetensen. (Faerch m.fl. 1984:167–169, Abrahamsson & Bergman 2005:18.) Genom strategisk kompetens kan man förhindra att kommunikationen kollapsar på grund av språkliga brister eller andra störningar. Det betyder också hur man på effektivaste möjliga sätt får fram budskap i olika situationer och även hur man kan tolka budskap effektivast. (Lindberg 1996:26.) Performansanalysen är enligt min åsikt i nära relation till kommunikationsstrategierna, eftersom strategisk kompetens spelar en så viktig roll i inlärares performans. Möjliga fel eller osäkerhet i kommunikativa situationer är inte avgörande utan det hur bra inlärares lyckas med att nå sitt kommunikativa mål.

Inom ämnet svenska som andraspråk har performansanalysen varit en viktig analysmodell för att bedöma elevers muntliga och skriftliga produktioner (Abrahamsson & Bergman 2005:35,45), och denna undersökning baserar sig på Abrahamssons & Bergmans perfor-

mansanalys. Abrahamssons & Bergmans (2005:36–37) performansanalysschema är tänkt för helhetsbedömning av elevtexter skrivna av elever som läser svenska som andra språk i Sverige, men följande frågor lämpar sig även för min undersökning:

- *Kommunikativ kvalitet*: Förstår man texten? (Förstår man vad skribenten vill säga?)
- *Kommunikationsstrategier*: Vilka kommunikationsstrategier går det att urskilja i texten?

I denna avhandling förverkligas analysen enligt följande steg:

1. insamling av texter
2. identifiering av kommunikationsstrategierna
3. kvantifiering av kommunikationsstrategierna
4. beskrivning av användning av kommunikationsstrategierna

1.4 Validitet och reliabilitet

I samband med valet av metod är det viktigt att se över undersökningens validitet och reliabilitet. Validitet innebär att metoden verkligen mäter det den är avsedd att mäta. Metoden måste med andra ord vara utformad på sådant sätt att den kan ge svar på de frågeställningar som ställs. Reliabilitet innebär att resultaten av undersökningen är tillförlitliga, dvs. att tillämpningen av metoden är god. Hög reliabilitet innebär också att metoden är så väl definierad att någon annan kan göra om samma undersökning och få samma resultat. (Seliger & Shohamy 1989:185–189.)

Jag anser att validiteten i denna undersökning är hög. Genom metoden är det möjligt att få svar på undersökningens fem frågeställningar. När det gäller frågorna som rör hur elevernas språkliga nivå påverkar användandet av kommunikationsstrategier avses de olika kurserna

som olika nivåer. Kurs 7 bedöms här som en högre nivå än kurs 1. Med tanke på att materialet är förhållandevis litet är det svårt att dra några allmängiltiga slutsatser av undersökningen, vilket jag inte gör anspråk på att göra. Denna undersökning undersöker endast de aktuella elevernas användning av kompensatoriska genomförandestrategier. För att dra slutsatser om användningen av strategierna i stort krävs en betydligt större undersökning.

Reliabiliteten är som nämnts beroende av tillämpningen av metoden. Jag har i denna studie utgått från Faerch och Kaspers definition av en kommunikationsstrategi. Jag har också utgått från deras kriterier i identifikationen av kommunikationsstrategier. Ibland är det dock svårt att avgöra vad som är en potentiellt medveten strategi och vad som endast är ett omedvetet fel. Denna svårighet går inte att komma ifrån i undersökningen av kommunikationsstrategier. Jag har här varit tvungen att förlita mig på min egen tolkningsförmåga. Detta sänker reliabiliteten något eftersom det inte är självklart att en annan forskare skulle göra samma tolkning. I tveksamma fall har jag ställt mig själv frågan huruvida skribenten tycks vara medveten om att det finns ett lexikalt problem. Som hjälp har jag, förutom att ha tittat på den specifika strategin, tittat på den kringliggande kontexten. Många gånger framgår det av den huruvida skribenten är medveten om problemet eller inte. Faktum kvarstår dock att resultaten i tveksamma fall grundar sig på min egen bedömning.

Även när det gäller klassificeringen av de olika strategierna har jag utgått från Faerch och Kaspers beskrivning (se avsnitt 2.5). Eftersom jag inte haft möjlighet att fråga skribenterna hur de har tänkt när de använt olika strategier har jag även här fått göra mina egna tolkningar. Vid tveksamma fall har jag i resultatpresentationen förklarat min tankegång.

Trots att vissa specifika resultat skulle kunna förändras om en annan forskare gjorde samma undersökning, men med till viss del andra tolkningar, anser jag att resultatet i stort har hög reliabilitet. De sammanfattande resultat som återfinns i diskussionen bygger på tydliga mönster som går att utläsa i elevernas texter. Dessa resultat är inte beroende av ett par tveksamma tolkningar.

2 Teoretisk bakgrund

I detta kapitel presenteras de viktigaste huvudbegreppen som har relevans för undersökningen. Först presenteras begreppet *skriftlig kommunikation* och vad *skrivande* och *skrivuppgifter* på gymnasiet har till grund. Därefter ges två beskrivningar av så kallad *kommunikativ kompetens*, den första av Hymes och den andra av Canale. Därefter följer en kort beskrivning av *språkinlärning* och *interimspråk*, med fokus på *andraspråksinlärning*. Här tas även en del specifika drag upp som kännetecknar interimspråket. Vidare ges en beskrivning av *kommunikationsstrategier* med fokus på *kompensatoriska genomförandestrategier*. Som tidigare nämnts ser kommunikationsforskning ut att i första hand fokusera på muntlig kommunikation. Av den anledningen har jag också varit tvungen att utgå från den trots att jag intresserar mig för skriftlig kommunikation. Analys och tolkning av undersökningsmaterialet kommer dock att visa att även om den teoretiska bakgrunden för undersökningen till stor del utgörs av teori och litteratur kring muntlig kommunikation går den bra att tillämpa på skriftlig kommunikation.

2.1 Skriftlig kommunikation, skrivande och skrivuppgifter

En av språkets primära funktioner är att vara ett kommunikationsmedel (Corder 1973:32). När det talas om kommunikation tänker man ofta först på den muntliga kommunikationen. Trots att talat och skrivet språk skiljer sig åt i många avseenden är de båda interaktiva till sin natur. Den interaktion som finns i muntlig kommunikation är dock fördröjd vid den skriftliga kommunikationen, och så ställer den andra krav på skribenten än det talade språket. (Tornberg 2005:121.)

Talkommunikationen är situationsberoende, alltså bunden till yttrandesituationen. Talaren och lyssnaren har många förutsättningar gemensamma och talet kan kompletteras med icke-verbal kommunikation. Skriften är situationsoberoende till sin natur, och skribenten vet ofta inte ens i vilken situation hennes text kommer att läsas av mottagaren. Eftersom mottagaren inte finns i närheten för att kunna be om förtydligande måste man bygga en sådan text att mottagaren förstår innehållet och budskapet. På grund av att det inte finns möjlighet till omedelbar feedback måste den skrivna texten alltså vara entydig och mer explicit än det muntliga meddelandet. Skriftlig kommunikation saknar också möjligheten till komplettering genom att använda icke-verbal kommunikation som kompletterar och understödjer det språkliga uttrycket. (Tiittula 1993:64–66; Linell 2005:19–20, 232–233.)

Skillnaderna mellan skrivet och talat språk hänger också väsentligt ihop med produktionsprocessen. Skrivet språk är en statisk produkt och vanligtvis mer planerat än talat språk som oftast är mycket spontant. Skrivprocessen kan vara mycket långsam, i synnerhet om man jämför processen med talat språk. Skribenten har möjlighet att korrigera texten flera gånger och kan även radera delar av texten utan att detta syns för mottagaren. (Tiittula 1993: 67–68; Linell 2005:232–233 .)

I skriftlig interaktion är produktion och reception alltså skilda processer, men elektronisk interaktion till exempel via Internet möjliggör även skriftlig interaktion i realtid (GERS 2009:89), kommunikationsdeltagarna delar tid och rum i online-världen. Det vardagliga språket på nätet består även av olika smileys, som åtminstone delvis kan anses motsvara icke-verbal kommunikation, till exempel gester och kroppsspråk som hör ihop med talat språk. Med den moderna tekniken är det också möjligt att lämna ljud – och videomeddelanden. Då är interaktionen fördröjd som vid den skriftliga kommunikationen och kommunikationen saknar därmed också möjligheten till omedelbar respons av mottagaren.

I dagens samhälle är det skrivna ordets betydelse så pass stor att en av skolans grundläggande uppgifter är att lära elever skriva på ett korrekt språk, både på modersmål och andra- och främmandespråk. Skriftliga språkfärdigheter är en lika naturlig del av kommunikativ kompetens som de muntliga. (Huttunen 2000:80–81, Toropainen 2008:31.) Skrivandets interaktiva natur gäller också för de kommunikativa skrivövningarna i skolan, men det specifika för denna typ av skriftlig interaktion är att mottagaren av elevernas uppsatser är läraren som också bedömer uppsatserna. Då handlar det mer om hur eleverna skriver, dvs. huruvida det som skrivits är korrekt, i stället för vad de skriver, vad budskapets innehåll är. I den här typen av uppsatsskrivning ingår nog även en innehållsaspekt men den är bestämd av läraren i förväg när hon valt uppsatsämnen. (Törnberg 2005:121.)

Fokus i skrivuppgifterna i skolan ska enligt GERS ligga på innehållet för att inlärarna ska nå ett kommunikativt mål (GERS 2009:154). I läroplanen för gymnasiet betonas hur viktigt det är att ungdomar lär sig att skriva texter för olika ändamål (Utbildningsstyrelsen 2003:95, 97). Med begreppet *att skriva* anses i detta sammanhang kunskap att kunna uttrycka sig skriftligt och inte kunskap att mekaniskt skriva ord efter varandra (Toropainen 2008:31). Efter gymnasiet ska eleverna bland annat kunna förmedla detaljerad vardagskunskap och bekant information om verkliga eller fiktiva ämnen genom de vanligaste formerna av skriftlig kommunikation. Det konstateras också att eleverna ska behärska ett tillräckligt ordförråd för texter i de flesta bekanta situationer men att även interferens och uppenbara omskrivningar förekommer. (Utbildningsstyrelsen 2003:94, 241.)

I dag tas hänsyn till skrivandets kommunikativa och interaktiva aspekter också i studentprovet i svenska språket. Tyngdpunkten i skriftlig produktion ligger på korta kommunikativa uppsatser i stället för de långa abstrakta uppsatserna som tidigare dominerade i studentprovet. Korta kommunikativa uppsatser användes för första gången i studentprovet i medellånga svenskan våren 2005 med avsikten att mäta gymnasieelevernas verkliga förmåga att använda svenska i kommunikativa situationer. Därmed tas också hänsyn till uppgifternas autenticitet och interaktivitet. (Green-Vänttinen & Rosenberg-Wolff 2008:54, 57, 62).

2.2 Kommunikativ kompetens

Forskningen kring kommunikationsstrategier har sin grund i den kommunikativa språksyn som kom att bli vanlig under 1970-talet. Den kommunikativa språksynen växte i många avseenden fram som en reaktion mot den språksyn som då rådde i Europa och internationellt. Man hade länge sett språk som ett slutet system som bestod av formella regler och som kunde läras ut mer eller mindre oberoende av omgivningen. Det kommunikativa synsättet betonade i stället vikten av språkets funktion i olika sammanhang. (Tornberg 2005:39–40; Lindberg 1993:10–23.)

Flera forskare har, framförallt under 1970- och 1980-talen, diskuterat vad som utgör så kallad *kommunikativ kompetens*, den kompetens som enligt det kommunikativa synsättet bör eftersträvas. Begreppet kommunikativ kompetens har använts olika av olika forskare, varför det är svårt att ge någon allmän definition. (Tornberg 2005:40.) Hymes var en av de första som använde begreppet för att betona den sociala aspekten av språkanvändningen. Han menade att det förutom de grammatiska reglerna finns socialt betingade användningsregler för språket som är minst lika viktiga som de grammatiska. Om inläraren inte behärskar dessa regler riskerar hon att hamna utanför den språkliga gemen-

skapen, menar Hymes. Inläraren måste enligt honom, utöver att behärska grammatiken, veta om ett yttrande är *möjligt* (eng. feasible) på målspråket, veta om yttrandet *passar i den sociala situationen* (eng. appropriate), samt veta om yttrandet är brukbart, det vill säga om det är *accepterat och används av andra* (eng. accepted usage). Dessa fyra kompetenser utgör enligt Hymes tillsammans den kommunikativa kompetensen. (Hymes 1972:280–282.)

Två andra som har forskat kring kommunikativ kompetens är forskarduon Canale och Swain (1980). De utvecklade på 1980-talet en modell för kommunikativ kompetens som fortfarande är en av de mesta använda i undervisnings- och forskarsammanhang (Ellis & Roberts 1987:18–19). Modellen vidareutvecklades senare av Canale. Enligt Canales modell (Canale 1983:6–11) innehåller den kommunikativa kompetensen fyra komponenter:

- Grammatisk kompetens
- Sociolingvistisk kompetens
- Diskurskompetens
- Strategisk kompetens

Med *grammatisk kompetens* avses kunskap och färdigheter som rör ordförråd, ordbildning, morfologi, syntax, uttal etc. Denna del av den grammatiska kompetensen påminner mycket om den traditionella språkundervisningen, med fokus på språkets form, som var vanlig innan den kommunikativa språksynen slog igenom, och som fortfarande spelar en stor roll i undervisningssammanhang.

Den *sociolingvistiska kompetensen* avser förmågan att anpassa och använda språket i olika sociala sammanhang. Hur vi använder språket beror på vem vi talar med, vad vi talar om, var vi befinner oss etc., och allt detta varierar beroende på vilka sociala och kulturella normer som gäller där och då.

Med *diskurskompetens* menas förmågan att kunna använda språket i sammanhängande tal och skrift. Diskurskompetensen innebär också kunskap om hur man strukturerar samtal och skrivna texter, hur man inleder och avslutar, hur man lämnar över ordet till nästa talare och så vidare.

Slutligen avser den *strategiska kompetensen* kunskap och förmåga att använda strategier som gör att kommunikationen inte kollapsar på grund av språkliga brister, trötthet eller andra element. Här ingår verbala och ickeverbala kommunikationsstrategier som omskrivningar och användandet av kroppsspråk. Den strategiska kompetensen innebär också förmågan att be samtalspartnern om hjälp när man inte vet hur man borde uttrycka sig eller be om ett förtydligande i fall man inte förstår vad den andra menar. För andraspråksinläraren är denna kompetens till en början helt avgörande i kommunikationen.

Gemensamt för Hymes och Canales (och även Swains) beskrivning av kommunikativ kompetens är betoningen av språkets sociala funktioner. De menar att språkets främsta funktion är som kommunikationsmedel. Alla komponenter i deras respektive beskrivning av den kommunikativa kompetensen tjänar till att underlätta kommunikationen. Det är också detta som den kommunikativa språksynen handlar om: att samla kompetenser på olika språkliga nivåer för att med hjälp av språket uppnå sina kommunikativa mål.

2.3 Språkinläring och interimspråk

När man talar om språkinläring måste man skilja mellan första-, andra- och främmandespråksinläring. *Förstaspråksinläring* brukar man tala om när ett barn lär sig ett eller flera språk innan något annat språk har blivit etablerat. Barnet kan även lära sig två språk mer eller mindre parallellt, till exempel om föräldrarna har skilda modersmål som de använder då de talar till barnet. (Viberg 1987:9.) Inläringen är informell och sker mer eller mindre automatiskt genom att barnet hör andra tala, börjar jollra och lyckas ”under loppet av ett fåtal år skapa sig ett stort och komplext system av strukturer och regler” (Abrahamsson & Hyltenstam 2003:29). Barnet utvecklar alltså ett språk i samspel med sin omgivning (Strömquist 2003:57–58), har tillgång till stora mängder av språklig information och språkliga kommu-

nikationssituationer och lär sig nya ord och deras betydelse i naturliga sammanhang (Enström 1996:14).

Med begreppet *andraspråk* brukar betecknas vilket språk som helst som tillägnats efter att *förstaspråket* etablerats eller börjat etableras. Något som karakteriserar andraspråksinläring är att många andraspråksinlärare inte når upp till samma språkliga nivåer som förstaspråksinlärare, som följd av att inlärningsprocessen eventuellt avstannar i något skede. (Abrahamsson 2009:13, Sigurd & Håkansson 2007:150). *Andraspråksinläring* kan gälla inläringen av ett andra, tredje eller senare språk, och termen andraspråk fungerar oftast som en paraplyterm för vart och ett av de språk som lärs in efter modersmålet. Andraspråksinläring kan vara *informell*, sker utan undervisning, eller *formell*, sker med hjälp av undervisning och äger oftast rum i klassrummet. Andraspråksinläringen äger rum i kontakt med infödda talare och brukar därför skiljas från *främmandespråksinläring* som sker utanför den miljö där språket talas. Ett främmande språk kan dock läras in och övas också informellt till exempel via TV eller musik. På samma sätt som ovan brukar termen andraspråk användas som en paraplyterm även för *främmandespråk*. (Viberg 1987:9–11, Ellis 1994:11–12, Abrahamsson 2009:13–16.) Också i denna avhandling används begreppet andraspråk för det språk som lärs in i skolan i formell undervisning.

Både barnets och andraspråksinlärarens inlärarspråk kännetecknas av att det på varje stadium i utvecklingen fungerar som ett särskilt språk som är uppbyggt av de regler som barnet eller inläraren dittills har hunnit tillägna sig (Tornberg 2005:62). Detta språk har kommit att kallas *interimspråk* eller *inlärarspråk*. Interimspråket kan anses vara ett slags mellanperiod mellan förstaspråket och andraspråket (Corder 1978:74). Inlärarens version av målspråket är enklare, mindre stabilt och mer föränderligt än själva målspråkssystemet. Andraspråksinlärarens interimspråk följer varken källspråkets eller målspråkets regler, det är i stället uppbyggt på hypoteser om målspråket. Under utvecklingen sker en ständig förändring av interimspråket, som så småningom leder till att det alltmer kommer att likna målspråket. (Abrahamsson 2009:14, 53–56; Ellis 1994:22, 119–121.) Till skillnad från förstaspråksläraren har andraspråksinläraren ett eller flera språk att jämföra målspråket med under inlärningsprocessen. Detta möjliggör att dra nytta av en generell kunskap om hur språk fungerar (Axelsson 2003:127).

De forskare som anses vara andraspråksforskningens grundare är Larry Selinker och Stephan Pit Corder (Sigurd & Håkansson 2007:151). Larry Selinker var en av de första som använde termen interimspråk (eng. interlanguage), när han talade om andraspråksinlärares språk i utveckling, i sin artikel *Interlanguage* (1972). Teorin om interimspråk är en kontinuerligt utvecklande teori som redan har ändrats mycket sedan dess ursprungliga form (Ellis 1990:50). Redan Selinker pekade ut fem centrala processer, även kallade för strategier som han menade är typiska i utvecklingen av interimspråket, som fortfarande är ett aktuellt ämne inom språkforskning. Processerna är (Selinker 1972 i Bialystok 1990:25):

- *Language transfer* (språklig transfer)
- *Overgeneralization of target language rules* (övergeneralisering av målspråkets regler)
- *Transfer of training* (övningsbaserad transfer, då undervisningen påverkar språket)
- *Strategies of second-language learning* (strategier för andraspråksinläring)
- *Communication strategies* (kommunikationsstrategier)

Även Åke Viberg har tagit upp ett antal generella drag som han menar kännetecknar interimspråket på alla stadier. Flera av dragen fanns med även i Selinkers uppställning. Dessa drag är övergeneralisering, transfer (element från andra språk än målspråket), samt till viss del kommunikationsstrategier som ingår som en del i Vibergs kategorier innovationer och kompensatoriska element. Därtill har Viberg lagt förenkling, undvikande samt helfraser och andra oanalyserade element. De kännetecknande dragen för interimspråket är enligt Viberg alltså (1987:30):

- Förenkling
- Övergeneralisering
- Undvikande
- Helfraser och andra oanalyserade element
- Innovationer och kompensatoriska element
- Element från andra språk än målspråket

Förenkling innebär framförallt utelämnningar av olika slag. Det kan till exempel röra sig om utelämnade böjningsändelser, *mina kompis(ar)*, eller utelämnade satsled, *inte jobbar* för 'de jobbar inte'. (Viberg 1987:31.)

Övergeneralisering innebär att en regel tillämpas för generellt, det vill säga den tillämpas även där den inte borde tillämpas. 'Köpte' kan till exempel bli *köpade* enligt böjningsregeln *-ar, -ade, -at* fast verbet köpa borde böjas enligt *-er, -te, -t*. En övergeneralisering om omvänd ordföljd kan leda till att 'Nu kan jag säga vad jag vill' blir *Nu kan jag säga vad vill jag*. (Viberg 1987:34.)

Undvikande kan till exempel innebära att en inlärare undviker vissa syntaktiska konstruktioner som de inte behärskar, vissa ord och uttryck eller vissa ljud. Undvikande kan vara ett fenomen som är svårt att observera. Viberg menar dock att om ett visst element används med betydligt lägre frekvens av en inlärargrupp än av andra så är det ett tecken på undvikande. (Viberg 1987:35–36.)

Med *helfraser och andra analyserade element* menas yttranden som inlärare har lärt in som helheter, utan att inläraren kan hantera användandet av varje enskilt ord (Viberg 1987:36–37). En vanlig helfras i svenskan är till exempel *Hur mår du?*

Innovationer och kompensatoriska element består av bland annat *parafraser* och *nybildningar* som saknar en direkt motsvarighet i både målspråket och källspråket. En parafras eller omskrivning för 'halsduk' kan till exempel vara *en sak som man lägger om halsen om man går ut*. Ett exempel på en nybildning är till exempel ordet *röktallrik* för 'askkopp'. (Viberg 1987:39.) Vidare finns *approximationer* som är medvetna överskridanden av ords användningsområden. En approximation är till exempel *sy ihop pappren* i stället för 'häfta'. *Analytisk dekomposition* innebär att ett ord löses upp i sina semantiska beståndsdelar som sedan uttrycks med fristående ord. Ett exempel är att frasen *gå fort* används i stället för ordet 'springa'. (Viberg 1987:40.) Dessa kreativa behandlingar av språket är mycket viktiga i kommunikationen och dragen kallas *kommunikationsstrategier*.

Med *element från andra språk än målspråket* menas ord och uttryck som hämtats från modersmålet eller något annat språk som inläraren behärskar. *Lån, kodväxling* och *transfer* är

alla mycket viktiga drag i interimspråket. Lån innebär att inläraren anpassar elementet till målspråket medan kodväxling innebär att inläraren använder element precis som det är. (Viberg 1987:41.)

Viberg skiljer mellan transfer, som innebär ett ofunktionellt och oftast omedvetet överförande av element från andra språk, och lån och kodväxling som innebär ett medvetet användande av ord och uttryck eller strukturer som hämtats från ett annat språk (Viberg 1987:41). Lån och kodväxling är ytterligare exempel på kommunikationsstrategier.

2.4 Kommunikationsstrategier

Termen *kommunikationsstrategi* användes för första gången 1972 av Larry Selinker i hans artikel *Interlanguage*. Selinker tog upp kommunikationsstrategier som en av de centrala processer som ingår i utvecklingen av ett interimspråk. Han menade att strategierna används när det finns en klyfta mellan det som en andraspråkinlärare har för avsikt att säga och de språkliga medel han förfogar över. (Selinker 1972 I: Bialystok 1990:25.) Det finns studier som visar att även förstaspråkstalare använder kommunikationsstrategier (Tornberg 2005:43, 147). I denna undersökning behandlas dock användning av kommunikationsstrategier endast hos andraspråksinlärare.

Sedan Selinkers artikel kom ut har ett antal forskare vidareutvecklat begreppet kommunikationsstrategi och skapat egna definitioner. Man kan i dag urskilja två teoretiska utgångspunkter för definitionerna: en *psykolingvistisk* och en *interaktiv*. Forskare som antar det psykolingvistiska perspektivet ser kommunikationsstrategierna som kognitiva processer som pågår inom individen och som används som ett led i planering av ett yttrande. (Tornberg 2005:43.) Till dessa forskare hör bland andra Faerch och Kasper som definierat en kommunikations-

strategi som en potentiellt medveten plan för att lösa vad som för en individ framstår som ett problem när det gäller att nå ett visst kommunikativt mål (Faerch & Kasper 1983:36). Också Stephen Pit Corder, en central forskare inom felanalys, anser kommunikationsstrategierna vara systematiska tekniker som talaren använder som följd av sin ofullständiga behärskning av språket när hon stöter på lexikala problem (Corder 1981:103, Corder 1983:16–17).

De som i stället anlägger ett interaktionellt perspektiv på beskrivningen av kommunikationsstrategier ser dem som något som skapas i samarbetet mellan två eller flera personer (Viberg 1987:45). Till dessa forskare hör bland andra Elaine Tarone. Enligt hennes definition är en kommunikationsstrategi ett ömsesidigt försök av två samtalspartner att komma överens om betydelser för att kunna kommunicera i situationer där de inte delar betydelsestrukturer. Utifrån Tarones definition om kommunikationsstrategier måste tre villkor uppfyllas: 1. Talaren vill förmedla ett meddelande till mottagaren. 2. Talaren måste märka att talaren själv eller mottagaren har bristfälliga kunskaper. 3. Talaren kan i brist av lämpliga ord välja att undvika ett visst ämne eller försöka kompensera sina brister på något sätt, till exempel med hjälp av lån av andra språk. (Tarone 1983:63-65.) Jag ställer mig kritiskt till Tarones definition som anser att kommunikationsstrategierna alltid skapas i samarbete med andra, varför jag i fortsättningen använder mig av Faerch och Kaspers definition. Det psykolingvistiska perspektivet utesluter dock inte det interaktionella perspektivet, och Faerch och Kaspers definition kan anses utgå från en interaktionell lingvistisk och en psykolingvistisk syn. Den stödjer min hypotes om att kommunikationsstrategier används även när inläraren planerar yttranden i avskildhet och där det föreligger en fördröjd kommunikation.

Det finns flera olika taxonomier för kommunikationsstrategier men begreppen liknar till stor del varandra även om man har strukturerat dem olika (Ellis & Barkhuizen 2005:171). Tarone (1977) var den första att presentera en taxonomi för kommunikationsstrategier och den har varit en av de mest inflytelserika taxonomierna på området (Dörnyei & Scott 1997: 175). En annan mycket välkänd taxonomi är Faerch och Kaspers psykolingvistiska syn på kommunikationsstrategier.

Faerch och Kasper delar in kommunikationsstrategier i två huvudkategorier utifrån hur inläraren hanterar de problem som uppstår i kommunikationen. Huvudkategorierna är *redukt-*

ionsstrategier (eng. reduction strategies) och *genomförandestrategier* (eng. achievement strategies) (Faerch & Kasper 1983:36). Reduktionsstrategier kan enligt Faerch och Kasper vara formella eller funktionella. Formella reduktionsstrategier innebär att inläraren undviker att använda vissa ord, syntaktiska strukturer eller ljud som riskerar att ställa till problem eller avslöja brister i språkförmågan. Funktionella reduktionsstrategier innebär i sin tur att inläraren på något sätt överger sitt ursprungliga kommunikativa mål. Inläraren kan till exempel undvika vissa ämnen, byta ämne eller helt ge upp kommunikationen. Genomförandestrategier innebär att inläraren försöker lösa de språkliga problem som uppstår genom att utöka sina kommunikativa resurser snarare än att förändra sina kommunikativa mål. (Faerch & Kasper 1983:38–45.) Indelnningen gjord av Faerch och Kasper liknar även den av Corder. Corder delar in kommunikationsstrategierna i *anpassningsstrategier* (eng. message adjustment strategies) och *expansionsstrategier* (eng. resource expansion strategies). Man utnyttjar anpassningsstrategier för att undvika risktagande och eventuellt misslyckande medan expansionsstrategier används då man vågar ta risker och försöker utvidga sina språkliga resurser. (Corder 1983:17-18.)

Faerch och Kasper delar vidare in *genomförandestrategierna* i två kategorier: *kompensatoriska strategier* (eng. compensatory strategies) och *strategier för att minnas* (eng. retrieval strategies). Kompensatoriska strategier är alla de strategier som används för att lösa problem som uppstår i planeringsfasen på grund av otillräckliga språkkunskaper. Strategier för att minnas är strategier som används för att i minnet leta reda på ord, uttryck och liknande som inläraren vet sig kunna men som glömts bort. (Faerch & Kasper 1983:46, 52.) Faerch och Kasper har inte själva undersökt detta fenomen, de hänvisar i stället till Glahn (1980). Jag beskriver inte heller dessa strategier närmare, eftersom de inte ingår i de strategier som jag undersöker. Jag går i stället direkt vidare till de kompensatoriska strategierna.

2.5 Kompensatoriska strategier

Faerch och Kasper har delat in de kompensatoriska strategierna i ett antal underkategorier. Kategorierna är *kodväxling* (eng. code switching), *transfer*, *strategier baserade på interim-språket* (eng. interlanguage based strategies), *kooperativa strategier* (eng. cooperative strategies) och *icke-språkliga strategier* (eng. non-linguistic strategies). Till strategier som är baserade på interim-språket tillhör *generalisering* (eng. generalization), *parafras* (eng. paraphrase), *nybildning* (eng. word coinage) och *omstrukturering* (eng. restructuring). (Faerch & Kasper 1983:46–54.)

Kodväxling. Inläraren byter under kommunikationen språk från målspråket till ett annat språk, antingen förstaspråk eller ett annat främmande språk. Det kan röra sig om ett enstaka ord, en mening eller ett mer varaktigt byte av språk. Kodväxling är vanlig till exempel i undervisningssammanhang där lärare och elever har samma förstaspråk, och där eleven kan vara säker på att kodväxlingen förstås. (Faerch & Kasper 1983:46.)

Transfer. Inläraren lånar till exempel ett ord eller uttryck från förstaspråket eller ett annat främmande språk och anpassar dem efter målspråket och det aktuella interim-språket. Transfer kan utgöras av så kallade *foreignizing* då inläraren konstruerar ett ord på målspråket med hjälp av ett ord från förstaspråket eller ett annat främmande språk. Transfer kan också utgöras av så kallade *bokstavlig översättning* då inläraren översätter ett ord eller uttryck bokstavligt till målspråket. En annan typ av transfer innebär att inläraren övergeneraliserar en regel från interim-språket samtidigt som hon anpassar regeln efter förstaspråkets regler. Denna strategi används framförallt när inläraren anser att första- och andraspråkets grammatiska uppbyggnad stämmer bra överens med varandra. (Faerch & Kasper 1983:46–47.)

Generalisering. Inläraren generaliserar betydelsen av ett annat ord, när det riktiga och vanliga ordet i sammanhanget inte är bekant. Till exempel *mina djur bor i en bur* där det vanliga uttrycket skulle vara 'mina kaniner bor i en bur'. Faerch och Kasper menar att generalisering skiljer sig från övergeneralisering eftersom inläraren inte kan sägas övergeneralisera an-

vändningen av ett ord som hon ännu inte vet den korrekta användningen för. (Faerch & Kasper 1983:47–48.)

Parafras. Inläraren använder en parafrasering eller omskrivning för att beskriva ett ord eller uttryck, till exempel *en cykel med en motor* om 'moped'. En annan vanlig typ av parafras är också en beskrivning plus ett tillägg av en negation, till exempel *inte ute* för 'inne'. (Faerch & Kasper 1983:49.)

Exemplifiering kan också anses vara en typ av parafras. Där använder inläraren en hyponym i stället för det överordnande begreppet (Faerch & Kasper 1983:49), till exempel *en Volvo* (tillverkaren) i stället för 'en bil'.

Nybildning. Inläraren bildar ett nytt ord på målspråket (Faerch & Kasper 1983:50).

Omstrukturering. När inläraren under ett yttrande upptäcker att hon saknar ett ord på andraspråket så görs en omformulering. Inläraren får på detta sätt fram det ursprungliga budskapet men på ett annat sätt än det som ursprungligen var tanken. (Faerch & Kasper 1983:50.)

Kooperativa strategier. Kooperativa strategier kan vara direkta eller indirekta. Direkta innebär till exempel att inläraren ber samtalspartnern om hjälp med ett ord eller liknande. Indirekta innebär till exempel att inläraren suckar eller på andra sätt visar att han söker efter rätt ord, uttryck eller form. (Faerch & Kasper 1983:50–51.)

Icke-språkliga strategier. Icke-språkliga strategier är vanligast när två samtalspartner befinner sig på samma plats och kan se varandra. Det kan till exempel röra sig om gester eller minspel. (Faerch & Kasper 1983:52.)

3 Tidigare forskning i ämnet

Kommunikationsstrategierna blev föremål för forskning på 1970-talet. Forskningen kring kommunikationsstrategier har hittills framförallt fokuserat på muntlig kommunikation, vilket gör det svårt att hitta tidigare empirisk forskning som koncentrerat sig på kommunikationsstrategier i skrift. Vidare så har många av de studier som gjorts genomförts med hjälp av olika uppgifter, som varit ämnade att stimulera användningen av kommunikationsstrategier snarare än att undersöka användningen i autentisk kommunikation.

Vid svenska litteratursällskapet i Finland inleddes i augusti 2007 ett treårigt forskningsprojekt med namn *På väg mot kommunikativ kompetens: tillägnandet av svenskans struktur hos finska inlärare*. I projektet samarbetade Jyväskylä och Åbo universitet under ledning av professor Marketta Sundman. Projektets syfte var att bidra till teoriutvecklingen inom språkinläringen och utvecklingen av språkundervisningen för finska inlärare på högstadiet och även på gymnasienivå och vid universitetet. (Paavilainen m.fl. 2009.) Projektet visar på aktuella intresset och behovet av forskning på området kommunikativ kompetens, men till skillnad från min undersökning koncentrerar sig projektet på att forska i grammatik medan mitt intresse ligger på den lexikala nivån av språket.

I följande avsnitt tas två undersökningar upp som utgör klassiker i ämnet kommunikationsstrategier. Även om dessa undersökningar skiljer sig från min undersökning har de redovisat så intressanta resultat att de ändå är värda att ta upp. Den första undersökningen är en fallstudie av sex inlärares spontana tal av professor Ulla-Britt Kotsinas. Undersökningen visar bland annat i vilka situationer inlärarna tar till olika kommunikationsstrategier. Den andra undersökningen som tas upp är den hittills mest omfattande empiriska studien av kommunikationsstrategier av Nanda Poulisse. Den visar bland annat hur uppgiften i hög grad påverkar vilka strategier inlärarna använder.

3.1 Strategier i spontant tal

Ulla-Britt Kotsinas har på 1980-talet som en del i en större undersökning av inlärares interimspråk studerat de strategier som andraspråksinlärare tar till när de saknar ord (Kotsinas 1985, 2005). Undersökningen, som är genomförd i Sverige, är en fallstudie av sex inlärares spontana tal. Strategierna hon fann överensstämmer till stor del med de kompensatoriska genomförandestrategier som Faerch och Kasper har tagit upp (se avsnitt 2.5). Kotsinas delar in de strategier hon fann i två kategorier, *ersättnings-* och *undvikandestrategier*. Hon benämner de ersättningsstrategier hon fann enligt följande (inom parentes står motsvarande strategi enligt Faerch och Kaspers benämning):

- *Beskrivande parafrasering* (parafras): en interimspråkstalare som inte känner till eller hittar rätt ord kan använda omskrivningar, göra en beskrivning av föremålet (Kotsinas 2005:37–38)
- *Konkretisering* (parafras): ett mer eller mindre abstrakt ord ersätts av ett eller ibland flera mera konkreta uttryck (Kotsinas 2005:38–39)
- *Semantisk utvidgning* (generalisering): talaren ersätter ett ord som hon inte kan med ett annat ord med näraliggande betydelse, det senare ordet får då en utvidgad betydelse (Kotsinas 2005:40–41)
- *Överanvändning*: en modersmålstalare har ibland tillgång till flera synonyma ord och uttryck för i stort sett samma begrepp, medan en interimspråkstalare däremot har ofta tillgång till bara ett enda ord, och hon måste då använda detta ord i alla de fall, där modersmålstalaren använder något av de många synonyma uttrycken (Kotsinas 2005:41–42)
- *Negering* (parafras): man bildar motsatser till substantiv och adjektiv med negationen *inte*, eller andra negerande ord, på det sättet behöver inläraren bara lära sig ett ord i ett motsatspar (Kotsinas 2005:42–43)

- *Analytisk dekomposition* (parafras): många korta och vanliga ord som till exempel indefinita pronomen och personliga pronomen i plural vållar svårigheter för inlärarna, som i stället för att använda ett indefinit pronomen kan välja att uttrycka innehållet i dessa ord genom att räkna upp de personer som för tillfället avses eller att ge ett par exempel, dvs. talaren analyserar yttrandet och ser efter vilka smådelar det består av, något som dock inte sker medvetet (Kotsinas 2005:43–44)
- *Upprepning*: samma ord återkommer gång på gång på grund av starkt begränsade ordförrådet, som följd av analytisk dekomposition eller som följd av att talaren inte känner till vissa pronomina ord, då han måste upprepa det ord som annars skulle ha ersatts med ett pronomina ord (Kotsinas 2005:45–48)
- *Användning av modersmålsord* (kodväxling, transfer): en person som behärskar ofullständigt ett nytt språk blandar gärna in modersmålsord, när han försöker tala målspråket, något som sker nästan utan att talaren är medveten om det (Kotsinas 2005:49–52)
- *Lån från andra språk* (kodväxling, transfer): när man talar ett språk man inte behärskar händer det att talaren tillgriper även ord från andra språk än modersmålet och målspråket som hon kan (Kotsinas 2005:53)
- *Para- och extralingvistisk information* (icke-språkliga strategier): när orden inte räcker till kan talaren också använda information som förmedlas till exempel med rösten men utan ord (Kotsinas 2005:54)

Intressant i Kotsinas undersökning är att hon kunnat visa i vilka situationer inlärarna tar till olika kommunikationsstrategier. De två förstnämnda strategierna används framförallt när inlärarna saknar relativt abstrakta ord och ersätter dem med ett eller flera mer konkreta ord, alternativt en mer konkret omskrivning (Kotsinas 2005:37–38). Detsamma gäller för semantisk utvidgning, där det framförallt är abstrakta ord som får en utvidgad betydelse (Kotsinas 2005:40). Allra vanligast visade sig semantisk utvidgning vara när det kommer till användningen av verb, framförallt verb som betecknar befintlighet eller förflyttning. Ibland kan den

semantiska utvidgningen förklaras av hur motsvarande ord används på modersmålet, dock långt ifrån alltid. Däremot sker semantiska utvidgningar så gott som alltid inom samma semantiska fält, det vill säga de innehåller åtminstone en gemensam betydelsekomponent. Om den semantiska utvidgningen exempelvis står för förflyttning eller verbal kommunikation ingår det korrekta ordet vanligtvis inom samma betydelsefält. (Kotsinas 2005:126–127, 142–143.)

Undersökningen visar också att inlärarna mycket sällan använder sig av ord från modersmålet utan att själva vara medvetna om det. De få gånger det händer är inlärarna oftast starkt koncentrerade på innehållet och/eller på något vis känslomässigt berörda. Det överförda ordet är då oftast ett kort formord med få betydelsekomponenter. Även det händer bara ett fåtal gånger att inlärarna använder sig av modersmålsord som en medveten strategi. Orden de då använder uppfattar de ofta som internationella, som förstås även av andra språkgrupper. (Kotsinas 2005:49–51.)

3.2 Strategier i färdigt utformade uppgifter

Det så kallade Nijmegen-projektet är den hittills mest omfattande studien som gjorts om kommunikationsstrategier. Genom att låta 45 nederländska inlärare av engelska genomföra ett antal uppgifter har man bland annat kunnat visa vilken betydelse uppgiftens utformning har för användningen av kommunikationsstrategier. Uppgifternas utformning visar sig påverka både vilka strategier som används och hur många (Poulisse 1989:223).

Poulisse delar in de strategier hon har funnit enligt följande (Poulisse 1989:60–65 , 110):

- *Begreppsliga strategier* (eng. conceptual strategies): språkanvändare utnyttjar det ordförråd som de har tillgång till
 - *analytiska*: man beskriver begreppet eller listar dess egenskaper, *skapande av transparenta sammansatta substantiv* (eng. transparent compound nouns), *definitionsstrategier* (eng. definition-type strategies)
 - *holistiska*: språkanvändaren ersätter begreppet med ett relaterat begrepp, som kan vara antingen ett *överbegrepp* (eng. hyperonym), ett *underbegrepp* (eng. hyponym) eller ett *begrepp på samma hierarkiska nivå*
- *Språkliga strategier* (eng. linguistic strategies): språkanvändare har kunskaper om syntaktiska, morfologiska och fonologiska regler om modersmålet och målspråket
 - *morfologisk kreativitet*: språkanvändaren bildar nya ord på målspråket med hjälp av morfemtillägg till ordet
 - *transfer*: språkanvändaren utnyttjar likheterna mellan modersmål och andraspråk för att kompensera sina brister på andraspråket

Ett intressant resultat av undersökningen är att inlärarna i möjligaste mån tycks välja strategier som både är effektiva i den aktuella situationen och som kräver minsta möjliga ansträngning att producera (Poulisse 1989:223). Genom att låta engelsktalande personer ta del av strategierna undersökte man också vilka strategier som används med bäst resultat, det vill säga vilka som är enklast att förstå för mottagaren. Resultaten visar att den mest effektiva strategin är en parafras där en hyponym eller hyperonym ingår. Parafrasen måste dock vara relativt specifik för att den ska förstås. Undersökningen visar vidare att transfer är en strategi som används med mycket varierande resultat. För att strategin ska vara effektiv krävs att det finns lingvistiska likheter mellan det överförda ordet och det korrekta ordet på målspråket (Poulisse 1989:181). Undersökningen visar också att inlärare på lägre nivåer använder sig av kommunikationsstrategier i större utsträckning än inlärare på högre nivåer (Poulisse 1989:223).

4 Kommunikationsstrategierna i undersökta elevtexterna

I detta kapitel presenteras analysen och resultaten av undersökningen. Först presenteras hur många elevtexter som innehåller kommunikationsstrategier, och därefter kvantitativa resultaten av användning av enskilda kommunikationsstrategier, för kurserna tillsammans samt uppdelade på kurs 1 och 7. Därefter följer en längre beskrivande genomgång av de kvalitativa resultaten, med exempel från elevtexterna. Resultaten presenteras här enskilt för varje strategi. Kapitlet avsluts med en jämförelse av resultaten från kurs 1 och 7.

Totalt används kommunikationsstrategier i 32 elevtexter, vilket betyder att i 64 % av elevtexterna används åtminstone en kommunikationsstrategi. Flera elever i kurs 7, dvs. 72 % av eleverna, använder kommunikationsstrategier än i kurs 1 där bara 56 % av eleverna har använt sig av en eller flera kommunikationsstrategier i sin text. Vad skillnaden kan bero på diskuteras i avsnitt 5.3.

Tabell 2 Användning av kommunikationsstrategier

	<i>Texter med kommunikationsstrategier</i>	<i>Texter utan kommunikationsstrategier</i>
Kurs 1	14	11
Kurs 7	18	7
Totalt	32	18

4.1 Förekomst av undersökta strategier

Efter en analys av materialet identifieras följande kompensatoriska kommunikationsstrategier (för en beskrivning se avsnitt 2.5):

- Kodväxling
- Transfer (foreignizing samt bokstavlig översättning)
- Generalisering
- Parafras
- Nybildning
- Kooperativa strategier

Detta betyder att samtliga undersökta strategier finns representerade i materialet. Nedan visas en tabell över den kvantitativa förekomsten av kompensatoriska strategier i undersökningsmaterialet. Varje enskild strategi har räknats en gång, även om den använts flera gånger i samma text. För att en strategi anses vara lyckad måste den kunna bli förstådd av en svensk mottagare utan kunskaper i finska språket. Här har jag konsulterat en helt svenskspråkig person som inte kan finska. I de fall där budskapet inte är helt tydligt har hon försökt gissa sig till betydelser. Några av de olika tolkningsmöjligheterna diskuteras i samband med exempel från elevtexterna.

Tabell 3

Förekomst av strategier i kurs 1 och 7

<i>Strategi</i>	<i>Förekomst (antal)</i>	<i>Procentuell del av strate- gierna (%)</i>	<i>Varav lyckade (antal)</i>	<i>Varav lyckade (%)</i>
Kodväxling:	10	14	6	60
Transfer:	19	27	14	74
Generalisering:	14	20	11	79
Parafras:	21	30	18	86
Nybildning:	5	7	2	40
Kooperativa strategier:	2	3	0	0
Totalt:	71	100	51	72

Som framgår av tabellen är parafras den strategi som används mest frekvent, följd av transfer och generalisering. Kooperativa strategier används i lägst utsträckning, men också nybildning förekommer relativt sällan. Totalt används 74 kompensatoriska strategier i de 50 elevtexterna.

4.2 Förekomst i texterna skrivna av elever i kurs 1

Av de 25 texter som är skrivna av elever som läser kurs 1 innehåller 14 texter belägg på någon av de undersökta kommunikationsstrategierna. Sammanlagt innehåller texterna 34 belägg på strategier. Nedan visas en tabell över vilka strategier som förekommer i texterna skrivna av elever i kurs 1.

Tabell 4 Förekomst av strategier i kurs 1

<i>Strategi</i>	<i>Förekomst (antal)</i>	<i>Procentuell del av strate- gierna (%)</i>	<i>Varav lyckade (antal)</i>	<i>Varav lyckade (%)</i>
Kodväxling:	7	22	4	57
Transfer:	16	50	12	75
Generalisering:	3	9	2	67
Parafras:	3	9	3	100
Nybildning:	3	9	1	33
Kooperativa strategier:	0	0	0	0
Totalt:	32	100	22	69

Som tabellen visar är transfer den strategi som används mest av eleverna i kurs 1. Transfer står nästan för hälften av strategierna. Utöver transfer används kodväxling, generalisering, parafras och nybildning. Dock inte i någon större utsträckning.

4.3 Förekomst i texterna skrivna av elever i kurs 7

Av de 25 texter som är skrivna av elever som läser kurs 7 innehåller 18 texter belägg på någon av de undersökta kommunikationsstrategierna. Det är flera elever i kurs 7 som har använt sig av kommunikationsstrategierna än i kurs 1. Sammanlagt innehåller texterna 40 belägg på strategier. Det är något mer än vad som förekom i texterna skrivna av elever i kurs 1. Nedan visas en tabell över vilka strategier som förekommer i texterna skrivna av elever i kurs 7.

Tabell 5 Förekomst av strategier i kurs 7

<i>Strategi</i>	<i>Förekomst (antal)</i>	<i>Procentuell del av strate- gierna (%)</i>	<i>Varav lyckade (antal)</i>	<i>Varav lyckade (%)</i>
Kodväxling:	3	8	2	67
Transfer:	3	8	2	67
Generalisering:	11	28	9	82
Parafras:	18	46	15	83
Nybildning:	2	5	1	50
Kooperativa strategier:	2	5	0	0
Totalt:	39	100	29	74

Som tabellen visar är parafras den strategi som används mest frekvent, följd av generalisering. Till skillnad från eleverna i kurs 1 använder dessa elever transfer i mycket liten utsträckning. Inte heller kodväxling förekommer lika ofta i texterna som i kurs 1. I stället används mycket mer generalisering och parafras. För en närmare beskrivning av vad dessa skillnader kan bero på se följande avsnitt där användning av strategierna beskrivs samt kapitel 5 där undersökningresultatet diskuteras.

4.4 Kodväxling

Det förekommer relativt få belägg på kodväxling i elevernas texter, varav de flesta är till engelska och till finska, och något överraskande en även till spanska. Kodväxling har använts mest av elever som går i kurs 1. Endast tre elever i kurs 7 har kodväxlat. Samtliga texter är skrivna som brev, e-post eller vykort med en svensk mottagare. Utifrån den svensktalande mottagaren kan strategin att växla till engelska anses som mer effektiv än strategin att växla till finska. De flesta svenskar förstår ju engelska i större utsträckning än finska. I alla fall där eleverna kodväxlat till engelska förstår man budskapet utan några större svårigheter. Däremot blir det tydligt bara i ett fall där eleven kodväxlat till finska vad skribenten vill säga.

Två elever har använt kodväxling i samband med ordet konst, en i kurs 1 och en i kurs 7. De skriver följande:

Jag varit och simmat och gick på artmuseum.

I går gick jag till Leonardo da Vincis artgalleri för att se tavlan av Mona Lisa.

Ingen av ovanstående meningar borde skapa några problem i förståelsen för de flesta svenskar. Om man dessutom har tillgång till hela texten borde budskapet framgå klart och tydligt. Intressant är att både 'museum' och 'galleri' heter i princip samma sak på svenska och engelska. Den enda skillnaden är att 'galleri' skrivs 'gallery' på engelska. Detta medför att det inte är möjligt att avgöra huruvida skribenterna har kodväxlat hela orden eller enbart de första delarna av orden.

En tredje elev som har kodväxlat till engelska skriver:

Vi måste träffa soon.

Denna elev som läser kurs 1 har använt *soon* i betydelsen 'snart'. Även här fungerar kodväxlingen under förutsättningen att den svenska mottagaren som får brevet är någorlunda duktig på engelska.

Endast i ett fall där en elev kodväxlar till finska (om man bortser från kodväxling som kooperativ strategi, se avsnitt 4.7) kan en svensk mottagare gissa sig till ordets betydelse. Eleven, som läser kurs 1, skriver:

Min idol är David Beckham, koska hon spelar fotboll. Jag vill bli så bra också.

Kontexten gör det här relativt enkelt för läsaren att gissa sig till ordets betydelse, som är 'eftersom'. Det ord som fått en annan kod innehåller dessutom så pass lite ny information att yttrandets betydelse inte är beroende av det specifika ordet. Dock binder konjunktionen samman två satser och visar ett orsakssamband. Något som eventuellt kunde försvåra förståelsen av hela meningen är att skribenten använder pronomenet *hon* istället för 'han', med syfte på David Beckham. För en läsare som inte förstår ordet *koska* eller inte lyckas att gissa meningen kan det uppstå oklarhet i vem pronomenet *hon* syftar på. Eftersom i den kringliggande kontexten inte nämns någon annan person förutom David Beckham möjliggör kontexten förståelsen.

En elev i kurs 7 skriver till en vän om sitt drömyrke:

I tonåren startade jag tänka mer på pengar y därför drömde jag om att bli läkare eller ekonomist.

I stället för 'och' skriver eleven *y* som är spanska. Skribenten har dock tidigare skrivit och använt ordet 'och' korrekt i sin text, så kodväxlingen i det här fallet beror inte på att hon inte skulle behärska ordet på svenska. Förståelsen blir inte heller lidande utan kontexten gör det relativt enkelt för läsaren att gissa sig till ordets betydelse.

Som konstaterades redan tidigare kan bara ett fall då eleven kodväxlat till finska anses vara lyckat. I övriga tre fall förstår en svensk mottagare inte vad skribenten haft för budskap att förmedla. Ett exempel följer nedan av en elev i kurs 7:

Skolan är negativt till mig när jag gillar inte dagar i gymnasium. Men jag vill göra någonting kiva i framtid.

Eleven använder finska ordet 'kiva' som har betydelsen 'kul, trevlig, bra, skojig, rolig'. Ordet skulle med stor sannolikhet förstås av en finlandssvensk mottagare eftersom ordet har

etablerat sig som lånord i finlandssvenskan (af Hällström & Reuter 2000:95), men en svensk mottagare som inte känner till finska språket förstår knappast ordet. Om eleven använt finska ordet på grund av att hon kanske hört det användas i finlandssvenskan och därför trott att ordet används även i Sverige går bara att gissa.

När man jämför det ovanstående exemplet med de fall där skribenten använt det finska ordet *koska* och spanska ordet *y* i stället för motsvarande ord på svenska, kan man dra slutsatsen att kodväxling till andra språk än engelska fungerar bäst i de fall där kontexten möjliggör för läsaren att gissa sig till ordets betydelse och då det ord som fått en annan kod inte innehåller ny information.

4.5 Transfer

Transfer används framförallt av eleverna i kurs 1. Utifrån resultatet tycks de framförallt inspireras av finska och engelska i sin användning av transfer, även mer av engelska än finska. De flesta har använt sig av bokstavlig översättning men foreignizing förekommer nästan lika ofta.

Nedan följer ett exempel från en elev i kurs 1, som skrivit ett brev till en elev på en svensk vänskola.

Basket är den bästa spel i hela världen. Det är så ledigt att springa med boll och göra en basket. Är du bra spelare?

Eleven berättar här om sitt stora fritidsintresse basket. Låt oss titta närmare på det sista uttrycket i meningen, *göra en basket*. Detta är översatt direkt från finskan 'tehdä kori' som används i betydelserna 'göra mål', 'göra poäng', 'ta poäng' eller 'lägga i bollen'. För en finsktalande person råder här troligtvis inga tveksamheter om vad meningen betyder, för en svensktalande som inte kan finska uppstår det dock problem. Det finns ingenting i den kring-

liggande kontexten som visar att uttrycket betyder just 'göra poäng'. Efter frågan 'Är du bra spelare?' går skribenten över till att skriva om fotboll. Inte heller tidigare i texten finns något som underlättar förståelsen. En möjlig tolkning skulle kunna vara till exempel att uttrycket helt enkelt betyder 'spela basket'. Något som talar emot en sådan tolkning är dock att skribenten använder uttrycket 'spela basket' korrekt tidigare i texten. Klart är i alla fall att med uttrycket *göra en basket* kan det uppstå tveksamheter om vad skribenten menar. Förståelsen försvåras också av att skribenten tidigare i meningen generaliserar användningen '*ledigt*' till att betyda 'fritt' eller 'skönt'. Flera kommunikationsstrategier tätt inpå varandra kan nämligen skapa större svårigheter för läsaren än en enstaka kommunikationsstrategi här och där, inte minst om förståelsen av den senare strategin är beroende av förståelsen av den tidigare. Så är dock inte fallet i ovanstående exempel.

Samma elev använder sig också av transfer från engelskan. Eleven skriver som avslutning i brevet:

Jag kan inte vänta för dig! Kom snart.

Eleven har direktöversatt meningen 'I can't wait for you' från engelskan. Trots att en svensk motsvarighet snarare skulle vara till exempel 'Jag längtar så tills du kommer!' eller 'Jag kan knappt bärga mig!', råder det inga tveksamheter om vad skribenten menar. Att meningen följs av orden *Kom snart* förtydligar ytterligare. Här spelar kontexten en central roll för förståelsen. I en annan kontext kunde *Jag kan inte vänta för dig* tolkas bokstavligt och få då en helt annan betydelse.

En annan elev, som också läser kurs 1, använder transfer på följande sätt. Eleven skriver här om sin första tid på gymnasiet och om vad hon skulle vilja förändra.

Jag vet inte vad jag kunde växla eftersom jag har inte varit här så länge, men man kunde alltid köpa bättre mat.

Eleven tycks här ha översatt det engelska ordet 'change' till *växla*. Översättningen i sig är korrekt men i detta sammanhang skulle 'ändra' eller 'förändra' vara ett mer korrekt ordval. För en mottagare som inte känner till uppgiftsformuleringen kan det här uppstå vissa problem i förståelsen. I uppgiftsformuleringen står som förslag att eleven kan skriva om vad hon skulle vilja förändra på gymnasiet. Denna skribent ger dock ingen vidare introduktion till

ämnet utan denna mening är den enda som tar upp frågan. Eleven skriver tidigare i texten om olika ämnesval hon har gjort på gymnasiet, vilket gör det möjligt att misstolka ovanstående mening som att eleven möjligen vill välja olika ämnen nu. Om den sista satsen om att köpa bättre mat underlättar eller försvårar förståelsen, kunde diskuteras vidare.

Ett uttryck som inte alls är ovanligt i finlandssvenskan förekommer tre gånger i materialet, *göra ett beslut*. Exemplet nedan är från en text skriven av en elev i kurs 1.

Jag har inte tid för fotboll och musik, jag måste välja mellan. Jag försöker att göra ett bra beslut.

Även om man hör *göra beslut* användas då och då heter normaluttrycket 'fatta ett beslut'. Bakom 'göra beslut' ligger finskans 'tehda päätös' och det är fråga om en bokstavlig översättning. Även den svenska mottagaren kan förstå meningen utan svårigheter eftersom skribenten skriver i tidigare meningen att hon måste välja mellan två hobbyer på grund av tidsbrist.

Som konstaterat tidigare finns det också exempel på så kallad foreignizing i materialet, samtliga av engelska ord. Foreignizing innebär att inläraren tagit ett ord eller uttryck från ett språk och anpassat det till målspråket (se avsnitt 2.5). Nedan följer ett exempel på foreignizing av det engelska ordet 'visit' (besöka). Exemplet kommer från en text skriven av en elev i kurs 7.

Jag visitade ett konstgalleri i går och jag såg en jättefina tavla där, som hade en björn i skogen.

Ordet *visitade* i exemplet ovan skulle också kunna tolkas som en nybildning av det svenska substantivet 'visit' eller som generalisering av det svenska verbet 'visitera'. Att ordet skulle vara en generalisering av det svenska verbet 'visitera' verkar mindre sannolikt eftersom dess betydelse vanligen är 'granska, besiktiga, undersöka', och ordet används inte i exakt samma betydelse som 'besöka'. Jag antar också att svenska verbet 'visitera' inte är ett ord som typiskt tillhör finska gymnasisters ordförråd. Av dessa anledningar har jag valt att tolka ordet som transfer från engelskans 'visit' (besöka). Denna tolkning grundar sig framförallt på elevens tillämpning av det engelska verbets böjningsmönster. Engelskans infinitiv 'visit' blir 'visited' i preteritum. Eleven har omvandlat engelskans 'visit' till *visita* och böjt det i preteri-

tumformen *visitade*. Oberoende av hur man väljer att tolka och klassificera denna strategi är den dock framgångsrik. Det råder inga tveksamheter om vad skribenten menar.

På kurs 1 använder två elever verbet 'starta' i stället för 'börja'. Ett exempel är följande:

Nu har jag startat att tänka på vad skull jag göra efter gymnasiet.

Eventuellt hör man i talad svenska att verbet 'starta' används i betydelsen 'börja', men det mest korrekta ordet vore nog precis 'börja' i detta sammanhang. Fallet kunde även här tolkas som generalisering av ordet 'starta' som används särskilt i betydelsen 'sätta igång ngt', till exempel 'starta ett företag'. Jag har dock valt att tolka även detta fall som foreignizing eftersom verben 'to start' och 'to begin' har ungefär samma funktion i engelskan och 'to start' är ett ord som eleverna ofta möter och använder i engelskan. Däremot är ordet 'starta' inte alls ett lika generellt använt ord i svenskan.

Ett exempel till på foreignizing kommer från en text skriven av en elev i kurs 1. Eleven skriver om att den precis har ätit på en restaurang.

Nu är jag fyll.

Eleven tycks här ha översatt det engelska uttrycket 'I'm full' till svenska. Samtidigt har hon bytt ut bokstaven 'u' mot y i ett försök att anpassa ordet till det svenska språket. Eftersom skribenten skriver om att ha ätit på en restaurang kan man förstå meningen så att hon menar att hon har ätit sig mätt men i en annan kontext kunde samma uttryck förstås som 'att vara berusad'. Även här kunde diskuteras om *fyll* snarare borde tolkas som generalisering av svenska ordet *full*. Min uppfattning är ändå att det oftast är just engelskans påverkan som gör att eleverna använder ordet 'full' i stället för 'mätt' i svenskan. Denna uppfattning bygger på min egen erfarenhet som vikarierande lärare.

Engelskans påverkan ses tydligt också i följande exempel skrivet av en elev i kurs 7:

Jag skulle kunna resa utomlands hela tiden, jobba med människor och tala främmande språk för exemple engelska och franska.

Engelskans 'for example' har här anpassats till svenskan. På engelska heter 'till exempel' 'for example' och eleven har bytt ut den engelska prepositionen 'for' mot *för* samt bytt bokstaven 'a' från engelska ordet 'example' till *e*, men hållit fast vid engelska ordets form *-ple*.

4.6 Strategier baserade på interimspråket

Generalisering, parafras och nybildning är strategier som är baserade på interimspråket. Tillsammans utgör de över hälften av de påträffade strategierna i undersökningsmaterialet. Gemensamt för de två förstnämnda strategierna, generalisering och parafras är att de visar sig användas med mycket goda resultat. I de allra flesta fall där dessa strategier används framgår budskapet mycket tydligt. Analysen har visat att det i några fall inte går att dra en helt klar gräns mellan generalisering och parafras men jag har utgått i min analys utifrån det kriterium att parafras innebär en beskrivning av ett lexikalt element med flera ord medan generalisering innebär att man använder ett enskilt ord som fått en utvidgad betydelse.

4.6.1 Generalisering

Många elever i kurs 7 som valt att skriva om en resa i Paris använder sig av generalisering eller parafras (se avsnitt 4.6.2) för att ersätta verbet 'föreställa' som tycks saknas i många ordförråd. Det är inte förvånande att eleverna vill använda just detta verb med tanke på uppgiftens formulering. Uppgiften bestod bland annat i att beskriva tavlor eller fotografier som de sett, varpå verbet 'föreställa' kommer väl till pass. Nedan följer två exempel på hur eleverna lyckat har löst problemet genom att använda generalisering.

En elev generaliserar användningen av verbet *beskriva* och skriver följande:

En tavla beskrev en krokodil.

Ett par elever använder det mer generella verbet *ha* som till exempel i följande:

Den som hade en sjuk kille.

I alla fall där verbet 'föreställa' har ersatts av ett annat verb blir det ändå klart att skribenten beskriver en tavla.

En elev, även hon i kurs 7, använder ordet *destinationer* i betydelsen 'sevärdheter' eller 'attraktioner':

Det finns mycket fina destinationer i Paris. Jag har sett Notre Dam, Eiffeltorn och Versailles och många andra.

Även om ordet *destination* har en helt annan betydelse än ordet 'sevärdhet' förstår man utifrån kontexten vad skribenten menar eftersom hon i följande mening listar en del av de sevärdheter som hon besökt.

En elev i kurs 7 berättar om sin vardag och skriver följande:

Jag jobbar lite eftersom jag vill få eget pengar.

Man förstår budskapet mycket klart men det korrekta ordvalet skulle vara 'tjäna' eller 'förtjåna'. Att både i finskan och svenskan finns uttrycket 'få lön' (fin. 'saada palkkaa') kan vara grunden till att eleven generaliserat *få*.

En tendens hos finskspråkiga svenskinlärare är att de ofta generaliserar verbet *gå*. Ett fall finns även i detta undersökningsmaterial. En elev i kurs 7 skriver om sina framtidsplaner:

Jag vill plugga juridik och går till Helsingfors att studera där eftersom man kan inte studera det i Tammerfors.

Jag har tolkat elevens budskap så att hon syftar till fenomenet 'flytta'. Det råder ingen tvekan om budskapet.

I kurs 1 används generalisering inte lika mycket som i kurs 7 men i de få fall används det oftast framgångsrikt. *Vara* är ett verb som ofta generaliseras i interimspråket och så gör också en elev i kurs 1 som i stället för 'finnas' har använt verbet *vara*:

Vi stötter inte på rasism så mycket men jag och mina kompisar anser att här i Finland kunde vara fler invandrare.

En elev har använt ordet *bra* när hon vill uttrycka sin positiva attityd till gymnasiestudier:

Jag anser att jag ser bra på gymnasiestudier eftersom jag förstår att de är viktiga.

Fast det mest korrekta ordvalet skulle nog vara 'positivt' i stället för *bra* framgår det klart vad eleven har menat.

Det som karakteriserar alla de generaliseringar som används lyckat är att det då framgår mycket tydligt vad budskapet är. De lämnar inga större luckor och förståelsen begränsas nästan inte alls.

Ett exempel på mindre lyckad användning av generalisering i kurs 7 är följande:

Jag gick till Louvren och såg Mona Lisa. Vår artlärare sade på skolan att det var finast. Jag tror att hon talar sant.

Uttrycket *Jag tror att hon talar sant* är grammatiskt och till synes även lexikalt helt korrekt men fungerar dåligt i sammanhanget. Läsaren kan dock utifrån kontexten gissa att eleven antagligen är ute efter uttrycket 'Jag tycker att hon hade rätt', men budskapet kunde också tolkas bokstavligt eller så skulle mottagaren kanske inte alls förstå vad skribenten menar.

En elev i kurs 1 använder en så allmän generalisering att de olika tolkningsmöjligheterna lätt öppnar för eventuella missförstånd vilket gör att strategin fungerar dåligt i kontexten. Eleven skriver:

Vad gör du när du inte är på skolan? Jag jobbar eftersom jag vill köpa en ny apparat. Men det är också ganska trevligt att jobba, jag har nya kompisar där.

Om eleven menar med ordet *apparat* till exempel en dator, en teve eller en musikspelare förblir oklart eftersom kontexten inte heller ger något tolkningshjälp. Att det är fråga om en viss apparat och inte om en vilken apparat som helst framgår av att eleven använt singular och inte plural.

4.6.2 Parafras

Som redan konstaterat i avsnitt 4.6.1 saknade många elever i kurs 7 verbet 'föreställa' i sitt ordförråd och använde antingen generalisering eller parafras för att lösa problemet. En elev i kurs 7 som använt sig av en parafras skriver följande:

Det fanns en hund och katt med på tavlan.

Eventuellt skulle man också kunna tolka användning av ordet *fanns* som generalisering, men eftersom eleven har vidare skrivit *med på tavlan* framgår det tydligt att det är fråga om en tavla som föreställde en hund och en katt, och på grund av detta tolkar jag den använda kommunikationsstrategin hellre som parafras där mer specifik beskrivning ingår än fallet skulle vara med generalisering. En annan elev också i kurs 7 använder följande parafras för fenomenet 'bilden föreställer':

Bilden av tavlan var havet.

Båda strategier ovan är exempel på lyckade användningar av elevernas språkliga resurser. Budskapet framgår tydligt och eleverna har inte gått alltför långt ifrån målspråkets normer och regler. Ett exempel på en parafras som inte fullt ut lyckas förmedla författarens mening är följande:

Jag har besökt i ett byggnad där det fanns massor med tavlor.

Det råder här inga tveksamheter om skribentens ungefärliga mening men den specifika betydelsen av yttrandet förblir oklar. Skribenten lämnar det öppet för läsaren att tolka parafrasen som att den syftar på till exempel 'ett museum', 'ett galleri' eller 'en konsthandel'.

En elev beskriver sitt besök på Notre Dame:

Jag är inte en sådan människa som tror mycket och har en viktig relation till Guden men det känns alltid lite spirituellt och fint i sådana platserna.

Eleven saknar ordet 'troende' eller 'religiös' eller är möjligen ute efter uttrycket 'ha en stark tro' men hon beskriver sin relation till Gud så att mottagaren kan förstå vad hon menar, *en sådan människa som tror mycket och har en viktig relation till Guden*.

Svenska orden 'styvmor' och 'hustru' saknas i en elevs ordförråd. Hon berättar om sin familj som hon bor med. Hon lyckas dock förmedla budskapet med hjälp av parafras:

Hon är inte min egen mamma men nästan, hon är min pappas kvinna, de är redan gifta i 10 år.

Ordet *kvinna* kunde även tolkas som generalisering men eleven beskriver även pappas förhållande till kvinnan, *de är redan gifta i 10 år*, och så tolkar jag fallet som parafras.

En elev i kurs 7 funderar på vad hon vill studera och göra efter gymnasiet:

*Jag vill studera media i universitetet men vill inte jobba som vanlig reporter.
Jag kanske vill bli journalist som läsar nyheter i tv.*

Eleven känner inte till ordet 'nyhetsankare' men beskriver *journalist* på det sättet att det blir tydligt vad hon menar. Eleven berättar inte bara att hon vill bli journalist utan berättar också mer explicit hurdant arbete hon har intresse för.

Bara tre elever i kurs 1 har använt sig av parafras men alla med stort framgång. En elev som skriver om sina framtidsplaner har uttryckt ordet 'arbetsdagar' på följande sätt:

Jag vill ha ett jobb med variation. Då dagarna då jag jobbar kan inte vara detsamma och jag vill inte bli trött.

En annan elev skriver:

Det var inte tidigare än i gymnasiet när funderade jag även något annat yrke och det var en direktor.

Skribenten saknar antingen uttrycket 'inte förrän' eller 'först' men utan några svårigheter alls förstår man vad skribenten menar med *inte tidigare än*.

Det händer också att eleverna kombinerar flera kommunikationsstrategier i en mening. Ett exempel på detta är när en elev i kurs 7 antagligen försöker berätta att hon antingen är sjuk, trött eller stressad genom att använda negation och ordet *bra*. Man förstår att hon inte känner sig så bra men vad hon exakt menar förblir dock relativt oklart.

Jag är inte bra som orskar att man inte kan göra något. Nesta vecka jag har så mycket prover.

Eleven har generaliserat *bra* men på grund av tillägget av en negation tolkar jag fallet även som parafrasering (se avsnitt 2.5).

Endast i två fall används exemplifiering. En elev skriver '*iPod*' i stället för ordet 'MP3-spelare' eller 'musikspelare'. Att ordet *iPod* kan tolkas som användning av exemplifiering kan motiveras med att det tydligt framgår av kontexten att eleven kunde ha använt ett överordnande begrepp i stället, eftersom hon lagt till uttrycket *till exempel* före *iPod*.

Det är lugnt att gå i skogarna och lyssna på musik från något till exempel iPod.

4.6.3 Nybildning

Kommunikationsstrategin nybildning används mycket sparsamt av eleverna i undersökningen. Säkerligen är det så att provsituationen påverkar eleverna till att använda mest redan etablerade ord i sina texter. Det fria skrivandet, även om det ska följa strikta mallar, ger nämligen eleverna möjligheten att anpassa texterna till sina språkliga resurser. Som nämnts är även nybildning en strategi som vanligtvis är baserad på interimspråket. De nybildningar som förekommer i detta material är dock speciella i det avseendet att de flesta inte går att spåra i målspråket. Ofta går deras ursprung inte heller att spåra i källspråket finska eller till exempel i engelska. Detta gör att nybildningarna blir relativt svåra att förstå och inte är särskilt framgångsrika. De enda två nybildningar vars betydelse framgår mycket tydligt är båda sammansatta ord av två ord som går att spåra i målspråket.

Nedan följer ett exempel från en elev i kurs 7.

Men i utställningen fanns det också några konstverken som växte upp i mig negativistiska och starka känslor. De behandlade t.ex. krig och sådana stryckerna.

Här finns det flera språkliga drag som är intressanta, men vi koncentrerar oss på det allra sista ordet *stryckerna*. Ordet förekommer varken i svenskan eller i finskan och det har heller inga uppenbara likheter med något annat ord som skulle kunna passa in i sammanhanget. En inte alltför vågad tolkning är att denna elev syftar till ordet 'styckena' och använder ordet

som en synonym till 'saker'. Då kunde fallet också kunna tolkas som generalisering av ordet 'styckena'. Det är också möjligt att eleven menar att använda något annat ord som till exempel 'hemsgheter' som skulle passa bra i sammanhanget: 'krig och sådana hemsgheter'. De olika tolkningsmöjligheterna öppnar för eventuella missförstånd vilket gör nybildningen mindre lyckad. Tack vare ordets placering i meningen och dess kringliggande kontext fungerar dock konstruktionen som helhet. Om till exempel ordet 'krig' som bär på mycket information byttes ut skulle det möjligtvis skapa många fler oklarheter, medan ordet 'styckena' troligtvis inte bär på någon ny exakt information om tavlorna.

Ett andra exempel på en nybildning är ordet *vänder* som används på följande vis av en elev i kurs 1.

Åka slalom kostar mycket, eftersom jag måste ha många vänder till exempel tre par skior.

Även här är det möjligt att utifrån kontexten tolka ordet som en synonym till 'saker' eller 'utrustning' eftersom efter ordet ges exempel på vad *vänder* kan vara. Denna kontext tyder på att själva ordet 'vänder' är ett överordnat begrepp för *skior* ('skidor') och inte bär på någon mer specifik information (jämför med ordet 'hemsgheter' ovan), vilket gör att konstruktionen fungerar rätt så bra men själva nybildningen öppnar för eventuella missförstånd.

Den mest framgångsrika nybildningen används av en elev i kurs 7. Hon skriver:

Nu har jag pluggat mycket varje dag och vaknar tidigt. Så min föräldrade köpte en ny kafelagare, för jag behöver kofein på morgonen för att vakna.

Att eleven antagligen är ute efter ordet 'kaffekokare' blir tydligt både av kontexten samt av att *lagare* lätt går att spåra i svenska uttrycket 'laga mat', eleven har antagligen generaliserat användning av ordet 'laga'.

4.7 Kooperativa strategier

Två av eleverna, båda i kurs 7, använder så kallade kooperativa strategier. Dessa strategier är mycket vanliga i muntlig kommunikation, men studien visar att de något överraskande förekommer även i skrift. En elev skriver följande:

Här i Paris finns det massor av konst. I går var jag i en konst_____. Där såg jag en bild som jag tyckte mycket om.

Skribenten har här själv lämnat ett tomt utrymme efter ordet *konst* och dessutom dragit ett streck för att markera att någonting saknas. Jag tolkar det som att eleven förväntar sig att läsaren själv ska fylla i den utelämnade delen av ordet. Strategin fungerar i den mån att läsaren förstår ungefär vad skribenten vill ha sagt, däremot är det oklart om det handlar om ett museum, ett galleri eller en konsthandel.

Det är troligt att eleven här har påverkats av skrivsituationen och de dubbla mottagarna i valet av strategi. Trots uppgiftens utformning och tänkta mottagare tycks eleven här påverkas av det faktum att den reella mottagaren är läraren som känner till uppgiftsformuleringen. I en verklig situation, utanför skolan, är det mindre troligt att skribenten skulle använda sig av denna strategi. Då finns det dessutom ofta tillgång till lexikon eller någon att be om hjälp.

En annan elev i kurs 7 som låtit sig påverkas av skrivsituationen skriver följande:

Jag gick i konstgalleri i Louvre. Där var en (taulu) jag tyckte mycket. I (taulussa) var djuren och natur. När jag sade den blev jag jätteglad och positiv. I Louvre var också (tauluja) vem var negativa.

Eleven har här valt att använda det finska ordet för tavla, *taulu*, i olika former. Det handlar dock inte om någon klassisk kodväxling. Med parenteserna som skribenten själv har satt dit, signalerar eleven att hon inte känner till ordet på svenska. Samtidigt talar eleven explicit om för läraren att det är 'tavla' hon menar. Eleven ber alltså indirekt läraren om hjälp. Det är tydligt att det här handlar om en kommunikationsstrategi som är riktad till läraren eftersom

den fiktiva mottagaren, en svensk familjebekant, inte kan förutsättas kunna finska. Denna strategi är med tanke på den svensktalande mottagaren inte särskilt lyckad.

4.8 Jämförelse mellan kurs 1 och 7

Som framgick av de kvantitativa resultaten, använder flera elever i kurs 7 än i kurs 1 kommunikationsstrategier. Valet av kommunikationsstrategi tycks till viss del vara beroende av elevernas nivå. Eleverna i kurs 1, den lägre nivån, använder framförallt strategier som är baserade på modersmålet eller engelska. Eleverna i kurs 7, den högre nivån, tycks i stället föredra strategier som är baserade på interimsspråket, dvs. språket på väg mot målspråket svenska. Något förvånande kan dock anses vara det faktum att det är två elever i kurs 7 och inte i kurs 1 som valt att använda kooperativa strategier. Man kunde förvänta sig att ju längre utvecklat interimsspråk man behärskar desto färre luckor lämnar man i skrift. Å andra sidan fokuserar man mer på lyckad kommunikation ju mer avancerad man är språkligt och ett typiskt drag för kommunikationen är att man ömsesidigt fyller i luckor i diskussionen. Att lämna luckor i tal och låta samtalspartnern försöka hjälpa till med att hitta det rätta ordet fungerar bättre än att lämna luckor i en text och lita på att mottagaren kan gissa sig till det saknade ordet.

Kvalitativt pekar resultaten mot att det inte finns några väsentliga skillnader mellan grupperna i hur framgångsrika de är i varje specifik strategi. De gånger eleverna i kurs 1 använder sig av parafras eller generalisering, som har visat sig vara de mest framgångsrika strategierna, blir resultat oftast lyckat. Skillnaden ligger alltså snarare i vilken strategi eleverna väljer.

Det finns individuella skillnader i det på vilken språklig nivå eleverna befinner sig, något som syns i det ordförråd och det språk som eleverna använder i sina texter. Alla elever i kurs 7 har inte mer utvecklat interimsspråk än eleverna i kurs 1, och några elever i kurs 1 använder

mycket avancerat språk i sina texter i jämförelse till texter skrivna av andra elever i samma kurs. De elever i kurs 1 som använt sig av interimspråkbaserade kommunikationsstrategierna har också visat sig använda relativt rikt ordförråd i sina texter, något som stöder min tolkning om att eleverna på högre språklig nivå använder sig mest av kommunikationsstrategierna baserade på interimspråket. Att det även visat sig vara så att de flesta av eleverna i kurs 7 som använt sig av transfer inte använder särskilt utvecklat språk i sina texter, tyder på att deras språkliga nivå är något lägre i jämförelse till nivån av andra elever i samma kurs.

4.9 Sammanfattning av användning av olika strategier

Undersökningen har visat att flera kompensatoriska genomförandestrategier används när eleverna inte vet eller kommer ihåg det ord de behöver i kommunikationen. I stället för att undvika sådana uttryck har de hittat en annan väg att försöka förmedla sitt budskap, och mycket ofta lyckas de bra med det.

Undersökningen har visat att parafras och generalisering, som båda är strategier baserade på interimspråket, tillsammans utgör över hälften av alla använda strategier och används också med mycket goda resultat. Nybildning, som också är en interimspråkbaserad strategi, har dock inte lett till lika lyckade resultat. De strategier som förekommer mest sällan i undersökningsmaterialet är just nybildning samt kooperativa strategier. Nybildning används lyckat bara två gånger, och kooperativa strategier fungerar ännu sämre. I båda fallen där kooperativa strategier används medför de alltför många luckor i texten vilket påverkar förståelsen.

I 78 % av de fall där eleverna använder interimspråkbaserade strategier är resultatet lyckat. Motsvarande siffran för kodväxling och transfer, som är strategier baserade på modersmål

eller andra språk, är 69 %. Resultatet överensstämmer med teorin om att interimspråkbase-
rade strategier förstås bättre än de baserade på modersmål (Faerch m. fl. 1984:156–157).

Kodväxling och transfer används mer av elever i kurs 1 än i kurs 7. Karakteristiskt för användning av kodväxling och transfer verkar vara att eleverna vänder sig mest till engelska och därefter till finska. Faerch & Kasper (1983:46) konstaterar att om kommunikationsparterna delar samma språkliga bakgrund så växlar inlärarna mycket mellan modersmål och andraspråk. Eftersom eleverna har skrivit sina texter till svenska mottagare är det förståeligt att eleverna inte har vänt sig så mycket till finska som de skulle ha kunnat göra om texterna hade varit avsedda för mottagare som kan förväntas kunna finska. De fall där eleven har tagit till modersmålet finska kan förklaras med att eleven vet att läraren har finska som modersmål, och har tänkt läraren som mottagare och glömt den fiktiva svenska mottagaren. Att eleverna tycks inspireras mer av engelska än finska i sin användning av transfer kan förklaras förutom av förståelsefaktorer också med att engelska ord är lättare att anpassa till svenska språket. Eleverna kan också ha lagt märke till hur vanliga till exempel engelska lånord är i svenska språket.

Undersökningen har visat att vissa strategier används mest i vissa situationer. Något som karakteriserar de flesta parafraser som förekommer i materialet är att de är mer eller mindre konkreta omskrivningar av mer abstrakta ord. Samma resultat fick även Kotsinas i sin undersökning där hon kunde visa att parafras mest används när inlärarna saknar abstrakta ord (Kotsinas 2005:37–38). För de flesta generaliseringar som förekommer gäller att de är verb och hör till samma betydelsefält som det avsedda ordet. Även här överensstämmer mitt undersökningsresultat med Kotsinas (Kotsinas 2005:126–127, 142–143).

5 Sammanfattande diskussion

I detta kapitel diskuteras resultaten av undersökningen samt de slutsatser som kan dras av dem. Kapitlet inleds med en sammanfattande diskussion kopplad till undersökningens syfte och inledande frågeställningar. Här diskuteras de kompensatoriska kommunikationsstrategiernas förekomst i materialet, faktorer som kan ha påverkat elevernas val av strategi, den språkliga nivåns betydelse för användningen av kommunikationsstrategier samt hur effektiv användningen av olika strategier är. Därefter följer ett avsnitt om risktagare och icke-risktagare. Avhandlingen avslutas därefter med några reflektioner kring kommunikationsstrategiernas betydelse för andraspråksinläringen, och i slutet av kapitlet ges några förslag på vidare forskning i ämnet.

5.1 Kommunikationsstrategiernas förekomst i materialet

En del av undersökningens syfte var att ta reda på huruvida kommunikationsstrategierna kodväxling, transfer, parafras, generalisering, nybildning samt kooperativa strategier förekommer i det aktuella materialet. Tidigare undersökningar av bl.a. Faerch och Kasper (1983), Kotsinas (1985, 2005) och Poulisse (1989) har visat att ovanstående eller liknande strategier är vanligt förekommande vid muntlig kommunikation mellan andraspråkstalare. Jag ville undersöka om samma strategier även förekommer vid skriftlig kommunikation.

Som vi har sett visar en analys av materialet att samtliga undersökta strategier används av eleverna, dock i varierande grad. Undersökningen har visat att mer än hälften av texter innehåller kommunikationsstrategier men att de något förvånande används flitigare av elever i kurs 7 än i kurs 1.

Skriftlig och muntlig kommunikation skiljer sig åt på många sätt. Som jag nämnt tidigare är den kanske största skillnaden att det vid skriftlig kommunikation föreligger en fördröjd kommunikation vilket gör att skribenten inte får någon direkt respons eller återkoppling på sitt yttrande men i stället har längre tid att planera yttranden. Detta utesluter också användandet av icke-språkliga strategier som är mycket vanliga vid muntlig kommunikation.

Även kooperativa strategier förekommer vanligen mest i talat språk. Intressant är att två elever, trots den fördröjda kommunikationen, använder sig av så kallade kooperativa strategier, den ena eleven genom att skriva första delen av ett ord och därefter lämna utrymme för mottagaren att fylla i den resterande delen, och den andra eleven genom att skriva ordet på finska inom parentes (se avsnitt 4.7). Sannolikt har båda dessa skribenter påverkats av de speciella förutsättningar som gäller för skolskrivandet. Eleverna har i uppgiftsformuleringen för det valda ämnet fått instruktioner om att skriva till en svensktalande vän. Samtidigt vet eleverna att den enda som kommer att läsa texterna är deras finskspråkiga lärare som rättar proven. Texterna har alltså dubbla mottagare, en imaginär svensktalande och en reell finsktalande. Vid en verklig skrivsituation utanför skolan hade eleverna troligtvis inte använt sig av ovanstående kooperativa strategier. Situationen med dubbla mottagare är svår att komma ifrån och kanske påverkar den inte heller elevernas skrivande utanför skolan.

Övriga strategier är mer väntade i materialet, då de inte är lika beroende av någon direkt återkoppling. Här bör dock påpekas att det även finns kooperativa strategier som inte är beroende av direkt återkoppling. En sådan strategi skulle till exempel kunna vara att tala om för mottagaren att man inte känner till det svenska ordet och att därefter ändå försöka beskriva eller teckna ordet. Några sådana strategier förekommer dock inte i materialet.

Undersökningens kvantitativa resultat är intressant att jämföra med Tom Smits (2002) undersökning om kommunikationsstrategiernas förekomst i tyska språkinlärares nederländska. Smits har utformat sin undersökning enligt modellen av Nijmegen-projektet (Smits 2002:59, Poullisse 1989.) Smits undersökning visade att kodväxling (tysk. *Sprach- und Kodewechsel*) är den strategi som används mest, följd av parafras (tysk. *Paraphrase und Umschreibung*) och generalisering (tysk. *Annäherung*) (Smits 2002:77–79). Eftersom Smits sammanfattar både kodväxling och transfer under samma begrepp, märker vi att min undersöknings resultat överensstämmer med Smits. I min undersökning utgör kodväxling och transfer tillsammans 41 % av alla strategier, parafras 30 % och generalisering 20 %.

5.2 Faktorer som påverkar elevernas val av strategi

En av undersökningens frågeställningar var huruvida det går att se några samband mellan den kringliggande skriftliga kontexten och valet av strategi. Materialet har i detta fall inte kunnat visa på några sådana samband. Det är dock svårt att med säkerhet säga vad som är avgörande för valet av strategi.

Undersökningen har visat att vissa lexikala problem tycks generera en användning av vissa strategier. Majoriteten av de generaliseringar som görs gäller verb. Samma resultat fick Kotsinas (2005) i sin undersökning av kommunikationsstrategier i spontant tal (se avsnitt 3.1). Kotsinas kom också fram till att de flesta generaliseringar håller sig inom samma betydelsefält som det avsedda ordet. Detta visar även resultaten av denna undersökning. Även när det gäller användningen av parafras stämmer mina och Kotsinas resultat överens. Parafraser används framförallt för abstrakta ord som då ersätts av mer konkreta omskrivningar.

Ytterligare en faktor som tycks ha stor betydelse för elevernas val av strategi är den språkliga nivå eleverna befinner sig på. De som befinner sig på en lägre språklig nivå, dvs. eleverna i kurs 1, visade sig föredra strategier som är baserade på modersmålet eller engelska, medan eleverna i kurs 7 framförallt använder strategier som är baserade på interimspråket (mer om detta i avsnitt 5.3). Här återkommer vi dock till svårigheten att bedöma vad som egentligen är avgörande för valet av strategi.

Genom Nijmegen-projektet (Poulisse 1989) har Poulisse m.fl. visat att uppgiftens utformning har stor betydelse för användningen av kommunikationsstrategier (se avsnitt 3.2). Detta har visat sig både i valet av strategi och i det faktum att vissa uppgifter genererar fler strategier än andra. En betydande skillnad mellan Nijmegen-projektet och denna undersökning är dock att den förstnämnda använde sig av så kallade stimuliuppgifter som var konstruerade i syfte att locka till en användning av kommunikationsstrategier. Denna undersökning har i stället undersökt användningen av kommunikationsstrategier i elevtexter vars instruktioner var av samma slag som flera av de skrivuppgifter som eleverna skriver i B1-svenska. Dessa skilda förutsättningar försvårar en jämförelse av resultaten.

Det material som användes inom Nijmegen-projektet för att undersöka inlärnarnas användning av kommunikationsstrategier utgjordes av fyra helt olika uppgifter. Utifrån detta kunde de dra slutsatsen att uppgiftens utformning är av stor betydelse för valet av strategi. Uppgifterna i denna uppsats är i jämförelse mycket lika varandra. Samtliga uppgifter som eleverna i denna undersökning hade att välja mellan bestod i att skriva en text på omkring 70 ord. Det som ändå skilde uppgifterna åt var ämnet texterna skulle behandla. Det finns tecken på att de olika uppgifternas utformning har haft betydelse för resultatet också i denna undersökning. Ett tecken på det är till exempel att en av uppgifterna visade sig generera färre kommunikationsstrategier än de två andra. Uppgiften bestod i att skriva till en elev på svenska vänskola och berätta om sin vardag. Att dessa texter innehåller rätt så få kommunikationsstrategier kan bero på att ordförrådet i dessa texter är så grundläggande att eleverna helt enkelt inte haft något behov av att använda undersökta strategier. Att ordförrådet är så grundläggande kan i

sin tur bero på uppgiftens formulering som inte nämnde något mer specifikt temaområde än vardag, och så fick eleverna mycket fritt välja vad de skriver om.

5.3 Nivåns betydelse för användning av kommunikationsstrategier

En del av undersökningens syfte var att ta reda på huruvida elevernas språkliga nivå har någon betydelse för valet av strategi. Materialet utgjordes av texter skrivna av elever på två olika språkliga nivåer. Undersökningen har här visat att nivån har betydelse för vilken strategi eleverna väljer. De elever som befinner sig på en lägre språklig nivå, dvs. eleverna i kurs 1, visade sig föredra strategier som är baserade på modersmålet eller engelska, och då framför allt strategin transfer. Eleverna i kurs 7 visar sig föredra parafras och generalisering, som båda är strategier baserade på interimspråket. Även Smits har kommit till samma resultat om att kodväxling och transfer mest används av språkinlärare på lägre språklig nivå men att de förekommer även hos mer avancerade språkanvändare (Smits 2002:78).

Resultatet är inte förvånande med tanke på att det krävs ett mer utvecklat interimspråk för att kunna konstruera kommunikationsstrategier utifrån det. Som vi sett är de strategier som mest eleverna på den högre nivån använder mer framgångsrika än de strategier som eleverna i kurs 1 använder. Här kan man naturligtvis diskutera vad som egentligen är den avgörande faktorn. En möjlighet är att eleverna i kurs 7 har ett bredare ordförråd och därmed också flera lexikala verktyg att försöka beskriva saker och ting eller använda andra ord som de vet att ingår inom samma betydelsefält och att de därför är så framgångsrika i användandet av kommunikationsstrategier. En annan möjlighet är att vissa strategier är framgångsrika i sig, oavsett vilka som använder dem. Materialet tyder på att det snarare är valet av kommunikationsstrategi som är den avgörande faktorn. De gånger eleverna i kurs 1 använder parafrasering och generalisering blir resultatet vanligtvis lyckat.

Nijmegen-projektet visade att inlärare på lägre nivåer använder sig av kommunikationsstrategier i större utsträckning än inlärare på högre nivåer. Detta motsäger resultatet i denna undersökning där eleverna i kurs 7 använder fler strategier än eleverna i kurs 1. Här kan dock uppgifternas svårighetsgrad ha spelat en avgörande roll. Som jag nämnde i avsnittet ovan innehåller ett par texter inga eller mycket få strategier. Dessa texter är också skrivna på ett mycket enkelt språk. I jämförelse innehåller texterna från kurs 7 betydligt fler strategier vilket delvis kan bero på att flera elever i kurs 7 har valt en uppgift som kräver användning av ämnesspecifika ord och därmed också ett mer utvecklat ordförråd. Kravet på ett mer utvecklat ordförråd är inget uttryckligt krav enligt uppgiftsformuleringen men det kommer automatiskt med ämnet och de beskrivningar av olika tavlor som eleverna ombeds att ge.

En annan frågeställning om elevernas språkliga nivå var huruvida nivån har någon betydelse för hur framgångsrika eleverna är i användandet av kommunikationsstrategier. Denna fråga har till viss del redan behandlats och svaret måste bli som konstaterandet ovan. Elevernas språkliga nivå har betydelse för valet av strategi, som i sin tur har betydelse för resultatet. Något som pekar mot att det är strategin som är avgörande är till exempel det faktum att det är elever i kurs 7 som står för användandet av de kooperativa strategierna, som vi sett inte är särskilt framgångsrika. Eleverna som använder dessa strategier tycks utifrån sina texter ligga på en relativt hög språklig nivå men trots det fungerar strategierna dåligt. Vi har också sett att eleverna i kurs 1 lyckas bra med sin användning av generalisering och parafras, när de faktiskt använder dem.

5.4 Hur effektiv är användningen av olika strategier?

En av undersökningens frågeställningar var huruvida det går att se några skillnader i hur framgångsrika de olika strategierna är för att nå ett kommunikativt mål, och i så fall vilken strategi som används med bäst resultat. Här har jag framförallt tittat på hur enkelt yttrandet är att förstå, men även på hur strategin påverkar det allmänna intrycket av texten, till exempel om den skiljer sig avsevärt från målspråkets normer och därmed sänker stilnivån. Undersökningen visar att parafras och generalisering är de strategier som används med bäst resultat, följt av transfer. Nybildning och kooperativa strategier är de som används med sämst resultat. Att just nybildning vållar sådana problem är intressant om man jämför med de nybildningar som förekommer i andra undersökningar. Viberg (1987:39) tar till exempel upp sammansättningar och avledningar som vanliga typer av nybildningar och ger exemplen *röktallrik* för 'askkopp' och *uppa* för 'ställa upp'. Dessa nybildningar följer svenskans regler för sammansättningar och avledningar men det faktum att de dubblar redan existerande ord utan att utgöra synonymer gör dem till nybildningar. Tre av de fem nybildningarna i denna undersökning är svåra att förstå fastän de följer svenskans struktur och ordbildningsregler. Det som gör att de ändå avviker från Vibergs exempel är att deras lexikala ursprung är så pass oklart. Till skillnad från Vibergs exempel går betydelsen av orden inte att spåra varken i källspråket eller i målspråket. Detta gör det naturligtvis svårt för läsaren att förstå författarens mening och det gör samtidigt strategierna ineffektiva.

Som vi sett ovan tycks elevernas språkliga nivå i sig inte ha någon betydelse för hur framgångsrika de är i sin användning av kommunikationsstrategier. Snarare är det vilken strategi de använder som är avgörande för resultatet. Dock använder eleverna i kurs 7 mer av just de kommunikationsstrategier som undersökningen visat att används mest lyckat än vad eleverna i kurs 1 gör. Elevernas språkliga nivå har alltså visat sig ha en indirekt betydelse för hur framgångsrika de är i sin användning av kommunikationsstrategier. Nivån visade sig ha betydelse för vilken strategi eleverna väljer, vilket i sin tur har betydelse för resultatet av an-

vändningen. Eleverna som befinner sig på den högre nivån använde som nämnts framförallt parafras och generalisering som också visade sig vara de mest framgångsrika strategierna.

Kodväxling är en strategi vars resultat är helt beroende av mottagaren. Den kan vara en mycket effektiv strategi om språken är nära varandra eller om samtalsparterna delar samma språkliga bakgrund (Corder 1983:15, Smits 2002:78). Eleverna i denna undersökning använder sig av kodväxling till tre olika språk; finska, engelska och spanska. Ingen av eleverna har använt sig av kodväxling till tyska, även om en del av eleverna har börjat studera tyska redan i grundskolan. Med tanke på den uttalade mottagaren, som i alla texter är en svensktalande person, kan en växling till engelska antas vara den mest effektiva strategin, alla kan ju engelska, som det ofta påpekas. Engelska fungerar som ett lingua franca mellan avsändaren och mottagaren och en kodväxling till engelska borde därför inte orsaka några problem. Att eleverna kodväxlat även till finska kan förklaras med att eleverna vet att deras lärare som bedömer texterna kan finska. Att ingen av eleverna kodväxlat till tyska eller andra språk, förutom ett fall där eleven kodväxlat till spanska, kan vidare tolkas som ett tecken på att eleverna förstått att textens mottagare kanske inte förstår andra språk förutom svenska och engelska, samt finska om eleven riktat sin text snarare till läraren än den uttalade mottagaren som är svensk. Fallet med spanskans *y* kan förklaras med att eleven omedvetet använt det spanska ordet i stället för det motsvarande ordet på svenska som också förekommer i elevens text och använts rätt.

I Nijmegen-projektet (Poullisse 1989) kom man bland annat fram till att eleverna tycks använda den strategi som förmedlar det budskap de vill ha fram samtidigt som den kräver så liten ansträngning som möjligt att producera, med andra ord en sorts effektivitetsanvändning. Användningen av kodväxling till engelska, enligt stycket ovan, är ett tecken på att detta effektivitetstänkande förekommer även i denna undersökning.

5.5 Risktagare och icke-risktagare

En språkinlärningssituation innebär alltid en viss grad av risktagande, dvs. inläraren är tvungen att fatta beslut mellan alternativ som kan få olika slags följder, och det finns en möjlighet att inläraren misslyckas i sin kommunikativa prestation. Att lära sig kommunicera på ett främmande språk innebär alltså att ta risken att göra fel. (Beebe 1983:39–40, 44.) Det blir i en analys av texterna tydligt att det finns individuella skillnader i risktagandet mellan eleverna som påverkar deras användning av de kompensatoriska kommunikationsstrategierna. En del elever är språkliga risktagare som testar språket och använder ord och uttryck som de ännu inte behärskar till fullo. Andra elever är mer försiktiga i sin språkanvändning och undviker sådant i språket som de känner sig osäkra på. Följande stycke är skrivet av en elev som är en tydlig risktagare.

Det finns tre människor som springer i regn och det gamla konstverkets stämning är väldigt intressant. Men i utställningen fanns det också några konstverken som växte upp i mig negativiska och starka känslor. De behandlade t.ex. krig och sådana stryckerna.

Hela texten karaktäriseras av ett livligt och varierat språk. I texten förekommer dock också ett relativt stort antal fel. Nedanstående stycke är i stället hämtat från en text skriven av en elev som är mer försiktig i sin språkanvändning.

Det var en djurtavla. Jag tyckte om det eftersom färjerna var så vackra och djuren var söta. I utställningen fanns också två tavlor som jag inte tyckte om. De var konstiga och jag förstod inte dem.

Fördelen med att våga ta risker i sina texter är att eleven på sätt får en bekräftelse på om det använda yttrandet är korrekt eller inte, när hon får tillbaka sin text korrigerad av läraren. Detta gör att inläraren hela tiden har en chans att gå framåt i sin språkutveckling. Risktagare begränsas inte heller lika mycket i sin kommunikation som inlärare som inte tar risker. Med risktagningen kommer dock andra problem, som vi sett ovan. I en provsituation som denna blir resultatet ofta ett stort antal fel som läraren tvingas ta med i sin bedömning. Det finns med andra ord för- och nackdelar med båda angreppssätten, och de passar naturligtvis olika situationer och olika individer olika bra. Detta diskuteras vidare i avsnitt 5.6.

Som Kotsinas nämner (2005:228) är det en skillnad mellan att vara en risktagare som medvetet utvecklar sitt språk och strävar efter att uttrycka sig så målspråkslikt som möjligt, och att vara en inlärare som inte lägger någon vikt vid om ett yttrande är korrekt eller inte, så länge det förstås. Inlärare av den senare typen tenderar dock ofta att fossiliseras i sin språkutveckling, om den inte anser det vara nödvändigt att utveckla sina kunskaper i inlärarspråket vidare. Efter att ha uppnått målet att kunna kommunicera på en språklig nivå som motsvarar inlärarens behov hittar inläraren kanske inte längre motivation att sträva efter att eliminera eventuella fel i sitt språk eller att utveckla sitt ordförråd vidare. (Corder 1973:269, Ellis 1985:48-49, 1990:52.)

Inläraren behöver återkoppling för att kunna känna sig motiverad att fortsätta sin inläring (Linnarud 1993:112–113). Återkoppling inom språkinläring berör ofta fel som språkinläraren gör. Om inläraren inte blir uppmärksam på sina fel, kan inläraren fortsätta att använda felaktiga språkliga former i sitt språk. Det är lärarens uppgift att genom feedback hjälpa inläraren att utveckla sitt språk alltmer mot målspråket (Corder 1978:73). För att inläraren inte ska tappa motivation är det emellertid lika viktigt att hon även får positiv återkoppling på det som är korrekt eller på andra sätt lyckat i hennes yttrande. Läraren kan till exempel ge positiv respons på elevens lyckade användning av kommunikationsstrategier.

Eleverna på kurs 7 verkar ta mera risker än elever på kurs 1. Eleverna på kurs 1 använder mest bekanta ord och kommunikationsstrategier baserade på andra språk, dvs. kodväxling och transfer, medan eleverna på kurs 7 vågar ta mer risker och använder interimspråkbaserade strategier för att kunna uttrycka även sådant som de saknar svenska ord för. Eleverna lyckas oftast mycket bra med att meddela budskapet med hjälp av de använda kommunikationsstrategierna.

5.6 Avslutande reflektioner

När vi talar eller skriver använder vi medvetet och omedvetet olika kommunikationsstrategier för att föra fram vårt budskap. Strategierna används av såväl första- som andraspråkstalare som stöter på ett lingvistiskt problem av något slag. Extra viktiga blir dock strategierna för andraspråkstalare som ännu inte utvecklat ett ordförråd som fyller deras kommunikativa behov. Med hjälp av kommunikationsstrategier kan de finna nya vägar i kommunikationen när en väg visar sig vara oframkomlig.

Kommunikationsstrategierna har visat sig vara ett intressant forskningsämne när det handlar om skrivande på ett främmande språk. Då krävs det att man har olika strategier att ta till för att nå ut med sitt budskap, även då de språkliga resurserna inte räcker till. Jag har analyserat i vilken mån eleverna strävar efter att uttrycka ett mer avancerat resonemang, dvs. hur mycket de använder olika kommunikationsstrategier i sina texter, och vilka strategier de då tar till.

Jag har i denna avhandling undersökt vilka strategier finska gymnasieelever använder när de i skrivandet av en svensk text stöter på lexikala problem på grund av ett bristande ordförråd. Trots att materialet är litet har jag kunnat visa att eleverna använder ett antal kompensatoriska genomförandestrategier, och att vissa strategier tycks vara mer effektiva än andra. Jag har också kunnat visa att elever som befinner sig på en lägre språklig nivå framförallt tycks använda strategier som är baserade på källspråket eller andra tidigare inlärd språk, medan eleverna som befinner sig på en högre nivå framförallt använder strategier som är baserade på interimspråket.

Dessa resultat visar på kommunikationsstrategiernas avgörande roll i andraspråksinläringen och i kommunikationen på ett språk som inläraren inte behärskar fullt ut. Så länge kommunikationen kan föras obehindrat finns inget behov av kommunikationsstrategier. Så fort det uppstår ett problem av något slag måste dock inläraren tillgripa olika redskap för att lösa problemet. Strategierna blir extra viktiga när kommunikationen når en språklig nivå som inlärarna ännu inte behärskar eller när kommunikationen kräver användning av mer ämnes-

specifika ord. För att då slippa att använda olika typer av reduktionsstrategier, dvs. på något sätt överge sin ursprungliga tanke, krävs att inläraren behärskar användandet av lämpliga genomförandestrategier.

Resultaten av undersökningen kan på många sätt sägas vara glädjande. Materialet visar att eleverna behärskar användningen av flera olika kompensatoriska genomförandestrategier. Flera av strategierna används med lyckade resultat och i många fall är det möjligt att gissa sig till betydelsen av det ord som ersatts. Resultaten som pekar mot att vissa strategier tycks vara mer effektiva än andra aktualiserar frågan huruvida man i andraspråksundervisningen bör lära ut användandet av kommunikationsstrategier eller inte. På så vis skulle man kunna fokusera på de strategier som tycks ge bäst resultat. Den forskning som gjorts kring explicit undervisning av kommunikationsstrategier är på intet sätt heltäckande, och mer forskning behöver göras för att man ska kunna dra några klara slutsatser om ämnet. En annan intressant fråga är om användning av kommunikationsstrategier har någon inverkan på språktillägnandet som process. (Ellis 2000:61.)

För att undvika att kommunikationen bryts på grund av att viktiga ord saknas anser jag att det är viktigt i undervisningen att ta upp vilka strategier som finns till hands för eleverna. Undervisningen behöver inte nödvändigtvis vara explicit men eleverna kan tjäna mycket på att känna till hur man kan lösa problem som uppstår. I bästa fall kunde språkinlärare dra stor nytta av språkundervisning i vilken de skulle även lära sig att använda olika kommunikationsstrategier genom praktiska övningar. Detta kunde förstärka elevernas tro på sitt eget kunnande och uppmuntra dem att hitta olika vägar att uttrycka sig också i situationer där de inte känner sig behärska det nödvändiga ordförrådet.

Språkundervisningen har ändrat sig mycket under de senaste decennierna och kommunikativa färdigheter har blivit ett viktigt område inom språkundervisning och i studierna i ämnet. Skrivandet utanför skolan anknyter mest till kommunikativa och interaktiva aspekter av språket och därmed ska inte heller skrivundervisning i främmande språk koncentrera sig enbart på språkliga strukturer och grammatik. För att undervisningen ska leda fram till kommunikativ kompetens hos språkinlärarna, behövs mycket användning av språket på ett soci-

alt effektivt sätt i olika kontexter. (Lundberg 1991:23-24, Lindberg 1996:23.) Om undervisningen strävar efter att eleverna skall uppnå hög kommunikativ kompetens, men till exempel i bedömning av elevtexterna är det oftast de grammatiska aspekterna av en text som får en särskild betydelse när det gäller bedömning av inlärares skriftliga produktion, kan man ställa frågan om målet kommunikativ kompetens ändå får bara en biroll i språkundervisningen. Även hos avancerade inlärare förekommer grammatiska och lexikala fel och misstag. Att skriva en språkligt korrekt text är avsevärt lättare om man håller sig till enklare ordförråd och konstruktioner. Att ge sig på mer avancerade strukturer och uttryck medför i många fall att man också gör flera fel.

Vid bedömningen är det därför viktigt att ta dessa aspekter i beaktande, och intressanta frågor att ställa sig utifrån detta är hur tungt elevernas kommunikativa förmåga borde väga, vilken roll kommunikationsstrategierna spelar, och hurdana prov bäst testar elevernas språkförmåga. Redan Faerch, Haastrup och Phillipson (1984:244–246) har diskuterat skillnaden mellan prov som mäter inlärd kunskap och prov som mäter språklig kompetens. Enligt min åsikt överensstämmer språk för innehållets skull och funktionen-föremåls-tänkandet bäst med den aktuella språkinlärningssynen (jfr Eriksson 1990:60). Dock verkar fel fortfarande väga tyngre i betygsättning i skolan än förmågan att bli förstådd oavsett om allt blir korrekt.

5.7 Förslag på vidare forskning i ämnet

Forskningen kring kompensatoriska genomförandestrategier är fortfarande ofullkomlig, vilket gör att det finns mycket kvar att upptäcka, inte minst när det gäller användningen av olika strategier i skriftlig kommunikation. För att kunna dra några generella slutsatser av denna undersökning borde materialet ha varit mer omfattande, dvs. omfatta flera elevuppsatser och helst skrivna av gymnasister på olika gymnasier i olika delar av Finland. Undersök-

ningen har dock tydligt visat att många elever tar hjälp av kompensatoriska genomförandestrategier när de stöter på problem i kommunikationen. Undersökningen har också visat att dessa genomförandestrategier många gånger är mycket effektiva, vilket gör vidare forskning i ämnet intressant. En liknande undersökning i större skala skulle bland annat kunna berätta mer om hur strategierna bör användas för att ge bäst resultat.

En annan intressant aspekt som är värd att undersöka närmare är huruvida strategierna kan läras ut i språkundervisningen eller om de ändå fungerar bäst då de är helt fränkopplade från explicit undervisning. Man betonar nuförtiden kommunikativ kompetens i språkundervisningen, men hur eleverna i verkligheten uppmuntras med budskapet om att det viktigaste med att kommunicera på ett främmande språk är att bli förstådd, är en annan fråga.

Den moderna tekniken erbjuder möjligheter att nå läsare och samtalsparter över hela världen. Den nya tekniken har därmed också möjligheter att skapa allt mångsidigare miljöer för lärande och kommunikation (Anderhag m.fl 2002:167). Brodow (2001) som har undersökt datorbaserad kommunikation betonar den interkulturella kommunikationens betydelse och det personliga värdet för eleverna som har deltagit i olika webbaserade projekt. Explosionen av sociala medier har lett till att det i dag finns få gymnasister som inte är med till exempel på Facebook, Instagram, Twitter eller Pinterest. Detta betyder också att en stor del av den vardagliga kommunikationen sker skriftligt. Inte minst som följd av ökad användning av sociala medier följer ungdomarna med också andra ungdomars liv i andra länder, till exempel tittar på deras bilder på Instagram, gillar dem och lämnar kommentarer. Med hjälp av den moderna elektroniska kommunikationstekniken har eleverna möjlighet att lära sig mycket via den informella kommunikationen i naturliga kontexter.

Hurdana kommunikationsstrategier som förekommer i onlinespråket skulle vara ett mycket intressant fenomen att undersöka, både hos andra- och främmandespråksinlärare. Att människor numera har allt flera personliga sociala kontakter som överskrider språkgränserna, ska beaktas i språkundervisningen och även vid bedömning av språkkunskaper hos elever. Hur allt detta kunde utnyttjas ännu mer i språkundervisningen borde utforskas vidare, diskuteras och omsättas i praktiken.

Litteratur

- Abrahamsson, Niclas & Hyltenstam, Kenneth 2003: Barndomen – en kritisk period för språktveckling. I: Bjar, Louise & Liberg Caroline (red.), *Barn utvecklar sitt språk*. Lund: Studentlitteratur. S. 29-55.
- Abrahamsson, Niclas 2009: *Andraspråksinläring*. Lund: Studentlitteratur
- Abrahamsson, Tua & Bergman, Pirkko (red.) 2005: *Tankarna springer före... Att bedöma ett andraspråk i utveckling*. Stockholm: HLS Förlag.
- Anderhag, Per; Selander Staffan & Svärde-Åberg, Eva 2002: Interaktivitet och hypertextualitet? Om digital kommunikation och digitala läromedel. I: Säljö, Roger & Linderoth, Jonas (red.), *Utm@ningar och e-frestelser: it och skolans lärkultur*. Stockholm: Prisma. S. 166–189.
- Axelsson, Monica 2003: Andraspråksinläring i ett utvecklingsperspektiv. I: Bjar, Louise & Liberg Caroline (red.), *Barn utvecklar sitt språk*. Lund: Studentlitteratur. S. 127-152.
- Beebe, Leslie M. 1983: Risk-taking and the Language Learner. I: Seliger, Herbert W. & Long, Michael H. (red.), *Classroom Oriented Research in Second Language Acquisition*. Rowley, Mass.: Newbury House. S. 39-66.
- Bialystok, Ellen 1990: *Communication Strategies. A Psychological Analysis of Second-Language Use*. Cornwall: T.J. Press Ltd.
- Brodow, Ulla 2001: Datorbaserad kommunikation i språk och interaktivt skrivande. I Malmberg, Per & Ferm, Rolf (red.): *Språkboken. En antologi om språkundervisning och språkinläring*. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling. S. 122–140.
- Canale, Michael & Swain, Merrill 1980: Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing. I: *Applied Linguistics 1*. S. 1–47.
- Canale, Michael 1983: From communicative competence to communicative language pedagogy. I: Richards, Jack & Schmidt, Richard (red.), *Language and Communication*. London: Longman. S. 2–27.
- Chomsky, Noam 1965: *Aspects of the theory of syntax*. Cambridge, Mass.: MIT Press.
- Corder, Stephan Pit 1973: *Introducing Applied Linguistics*. London: Penguin Books.

- Corder, Stephan Pit 1978: Language-Learner language. I: Richards, Jack C. (red.), *Understanding Second and Foreign Language Learning*. Rowley, Mass.: Newbury House. S. 71–93.
- Corder, Stephan Pit 1981: *Error Analysis and Interlanguage*. Oxford: Oxford University Press.
- Corder, Stephan Pit 1983: Strategies of communication. I: Faerch, Claus & Kasper, Gabriele (red.), *Strategies in Interlanguage Communication*. London: Longman. S. 15–19.
- Council of Europe, Modern Languages, Strasbourg 2001: *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment..* Cambridge: Cambridge University Press.
- Dörnyei, Zoltan & Scott, Mary Lee 1997: Communication strategies in a second language: Definitions and taxonomies. I: *Language Learning*. Mars 1997. Volym 47, nr 1. S. 173–210.
- Ellis, Rod 1985: *Understanding Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford university press.
- Ellis, Rod 1990: *Instructed Second Language Acquisition: learning in the classroom*. Oxford: Blackwell.
- Ellis, Rod 1994: *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, Rod 1997: *SLA Research and Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, Rod 2000: *Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, Rod & Barkhuizen, Gary 2005: *Analysing Learner Language*. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, Rod & Robert, Celia 1987: Two Approaches for Investigating Second Language Acquisition. I: Ellis, Rod (red.), *Second Language Acquisition in Context*. London: Prentice-Hall International. S. 3–29.
- Enström, Ingegerd 1996: *Klara verba: om andraspråksinlärares verbanvändning i svenskan*. Göteborg: Acta universitatis Gothoburgensis.
- Eriksson, Rigmor 1990: Språkundervisning för alla elever. I: Skolöverstyrelsen (red.), *Undervisning i främmande språk. Kommentarmaterial Lgr 80*. Stockholm: Utbildningsförlaget. S. 44–60.

- Faerch, Claus & Kasper, Gabriele 1983: Plans and strategies in foreign language communication. I: Faerch, Claus & Kasper, Gabriele (red.), *Strategies in Interlanguage Communication*. London: Longman. S. 20–60.
- Faerch, Claus; Haastrup, Kirsten & Phillipson, Robert 1984: *Learner Language and Language Learning*. Köpenhamn: Gyldendals Sprogbibliotek.
- GERS 2009 = *Gemensam europeisk referensram för språk: lärande, undervisning och bedömning*. Stockholm: Elanders Sverige AB.
- Glahn, Esther 1980: Introspection as a Method of Elicitation in Interlanguage Studies. I: *Interlanguage Studies Bulletin Utrecht*, 5. S. 119–128.
- Green-Vänttinen, Maria & Rosenberg-Wolff, Carita 2008: Puss och kräm. Tilltal och kommunikativa handlingar i studentprovet i svenska. I: Lindström, Jan; Kukkonen, Pirjo; Lindholm, Camilla & Mickwitz, Åsa (red.), *Svenskan i Finland 10. Nordica Helsingensia II*. Helsingfors: Institutionen för nordiska språk och nordisk litteratur vid Helsingfors universitet. S. 55–63.
- Hammarberg, Björk 2004: Teoretiska ramar för andraspråksforskning. I: Hyltenstam, Kenneth & Lindberg, Inger (red.), *Svenska som andraspråk – i forskning, undervisning och samhälle*. Lund: Studentlitteratur. S. 25–78.
- Huttunen, Irma 2000: Oppimisympäristöistä yleiseurooppalaisessa viitekehysessä. I: Kaikkonen, Pauli & Kohonen Viljo (red.), *Minne menet kielikasvatus? Näkökulmia kielipedagogiikkaan*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino. S. 79–93.
- Hyltenstam, Kenneth & Wassén, Kerstin 1984: *Svenska som andraspråk – en introduktion*. Lund: Studentlitteratur.
- Hymes, Dell 1972: On Communicative Competence. I: Pride, John B. & Holmes, Janet (red.), *Sociolinguistics*. Harmondsworth: Penguin Books. S. 269–293.
- Hägerfelth, Gun 1998: Svenska som andraspråk. Några aspekter på inlärnin g och undervisning från 1960-talet till idag. I: Adelman n, K.; Göransson, A-L; Rudvall, G. & Ursing A.M. (red.), *Tors bok: Vänbok till Tor G Hultman. Svenska med didaktisk inriktning*. Malmö: Lärarhögskolan i Malmö. S. 122–141.
- af Hällström, Charlotta & Reuter, Mikael 2000: *Finlandssvensk ordbok*. Esbo: Schildts.

- Jaakkola, Hanna 1997: *Kielitieto kielitaitoon pyrittäessä. Vieraiden kielten opettajien käsitä kieliopin oppimisesta ja opettamisesta*. Jyväskylä studies in education, psychology and social research 128. Jyväskylä: Jyväskylä University Printing House.
- Kotsinas, Ulla-Britt 1985: *Invandrare talar svenska*. Malmö: LiberFörlag.
- Kotsinas, Ulla-Britt 2005: *Invandrarsvenska*. Uppsala: Hallgren & Fallgren.
- Lindberg, Inger 1993: Språk, kommunikation och språkundervisning. I: Cerú, Eva (red.), *Svenska som andraspråk. Mera om undervisningen. Lärarbok 3*. Stockholm: Bokförlaget Natur och Kultur & Utbildningsradion. S. 9–51.
- Lindberg, Inger 1996: *Språka samman. Om samtal och samarbete i språkundervisning*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Linell, Per 2005: *Människans språk*. 2 uppl. Lund: Liber.
- Linnarud, Moira 1993: *Språkforskning för språklärare*. Lund: Studentlitteratur.
- Lundberg, Per 1991: *Utbildning och träning för interkulturell kommunikativ kompetens*. Lund: Studentlitteratur.
- Malmberg, Per 2001: Språksynen i dagens kursplaner. I Malmberg, Per & Ferm, Rolf (red.), *Språkboken. En antologi om språkundervisning och språkinläring*. Stockholm: Mynigheten för skolutveckling. S. 16–25.
- Paavilainen, Marika., Järvinen, Eeva-Liisa, Åberg, Anne-Maj, Lahtinen, Sinikka. & Rahkonen, Matti. 2009: Vägar att undersöka svenskan hos finska inlärare - datainsamling i ett forskningsprojekt. I: Berg, K.M.; Borg, K.; Ingman, E. och Åberg, A-M. (red.), *En Färd i Språket. Festskrift till Marketta Sundman*. Åbo: Åbo universitet. S. 144-158.
- Poulisse, Nanda 1989: *The Use of Compensatory Strategies by Dutch Learners of English*. Enschede: Sneldruk.
- Seliger, Herbert W. & Shohamy Elana 1989: *Second Language Research Methods*. Oxford: Oxford University Press
- Selinker, Larry 1972: Interlanguage. I: *International Review of Applied linguistics* 10. S. 209-231.
- Sigurd, Bengt & Håkansson, Gisela 2007: *Språk, språkinläring och språkforskning*. Lund: Studentlitteratur.

- Smits, Tom. F.H. 2002: Referentielle und Kommunikationsstrategien bei deutschsprachigen Lernern des Niederländischen. I: Grewendorf, G. & von Stechow, A. (red.), *Linguistische Berichte* 189/2002. Hamburg: Helmut Buske Verlag. S. 59–87.
- Strömqvist, Sven 2003: Barns tidiga språkutveckling. I: Bjar, Louise & Liberg Caroline (red.), *Barn utvecklar sitt språk*. Lund: Studentlitteratur. S. 57-77.
- Tarone, Elaine 1977: Conscious communication strategies in interlanguage: A progress report. I: Brown, Henry Douglas; Yorio, Carlos Alfredo & Crymes, Ruth (red.), *On TESOL '77: Teaching and Learning English as a Second Language: Trends in Research and Practice*. Washington, D.C.: TESOL. S. 194–203.
- Tarone, Elaine 1983: Some thoughts on the notion of 'communication strategy'. I: Faerch, Claus & Kasper, Gabriele (red.). *Strategies in Interlanguage Communication*. London: Longman. S. 61-74
- Tiittula, Liisa 1993: Suullinen kielitaito: Puhutun kielen ja suullisen viestinnän ominaispiirteitä. I: Takala, Sauli (red.). *Suullinen kielitaito ja sen arviointi*. Jyväskylä: Kasvatustieteiden tutkimuslaitos. S. 63–76.
- Tornberg, Ulrika 2005: *Språkdidaktik*. 3 uppl. Malmö: Gleerups Utbildning AB.
- Toropainen, Outi 2008: *Niondeklassare skriver brev – om svenskspråkiga elevers kommunikativa skrivfärdigheter i finska*. Åbo: Åbo Akademis förlag.
- Utbildningsstyrelsen 2003: *Grunderna för gymnasiets läroplan 2003. Grunderna för läroplanen i gymnasieutbildning för ungdomar*. Helsingfors: Utbildningsstyrelsen.
- Viberg, Åke 1987: *Vägen till ett nytt språk 1. Andraspråksinläring i ett utvecklingsperspektiv*. Stockholm: Bokförlaget Natur och Kultur.

Bilaga 1. Instruktionerna för uppgiften

Kirjoita noin 70 sanan teksti yhdestä seuraavista aiheista. Teksti tulee olla kirjoitettu joko kirjeenä, sähköpostina tai postikorttina. Valitse mieleisesi aihe:

1. Kirjoita ruotsalaisen ystävyyskoulun oppilaalle ja kerro arjestasi. Kysy myös hänen elämästään.
2. Kirjoita ruotsinkieliselle perheystävälle Ruotsiin ja kerro lukioajastasi. Kerro, mistä pidät ja mitä haluaisit muuttaa. Voit kertoa myös tulevaisuudensuunnitelmistasi lukion jälkeen.
3. Kirjoita viime kesänä kielikurssilla tapaamallesi ruotsalaiselle kaverillesi taidemat-kasta Pariisiin. Kerro ainakin vierailemistasi kohteista, esimerkiksi museoista ja näh-tävyyksistä, ja näkemistäsi taiteesta, esimerkiksi tauluista ja valokuvista.

Bilaga 2. Exempel på elevtexter

Elev i kurs 1

Den första 10.

Hej på dig!

Hur mår du? Jag är jättefin. Spelar du handboll? Jag spelar handboll. Jag har spelat handboll för 6 år. Jag min hobby. Jag också spelar fotboll, jag skidor och älskar jag också simmar. Min idol är David Beckham, koska hon spelar fotboll så bra! Men jag har inte alltid tid, skolan är mycket brottom. Skriva på mig!

Puss och kram,

Elev i kurs 7

23.9.2010

Paris

Hej Lisa!

Hur mår du? Jag är i Paris just nu. Jag varit simmat och gick på artmuseum. Jag såg en tavla på museum den var vacker och abstrakt. Bilden av tavlan var havet. Tavlan var också modern och ljus. Jag gillar inte mörka eller gröna tavlarna. Andra tavlan var mörk och inte vackert. Den var lite konstig att titta och pratar om.

Jag har många foton på Paris!

Vi ses!